EL CRECIMIENTO MORAL

DE PIAGET A KOHLBERG

EDUCACION HOY

ESTUDIOS

VOLUMENES PUBLICADOS:

ARDOINO, J.: *Perspectiva política de la educación*, 1980, 312 págs.
AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX*, 3.ª ed. 1982, 400 págs.
BANKS, O.: *Aspectos sociológicos de la educación*, 1983, 264 págs.
BEAUDOT, A.: *La creatividad*, 1980, 256 págs.
BOY, A., y PINE, G.: *El consejero escolar*, 1976, 388 págs. (agotado).
BRUNER, J.: *El proceso mental en el aprendizaje*, 1978, 320 págs. (agotado).
COBO, J. M.: *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparado e hipótesis*, 1979, 360 págs.
DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S.: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, 1982, 496 págs.
DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, 1983, 240 páginas.
ESTEVE, J. M.: *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*, 1984, 240 págs.
GONZALEZ DE CARDEDAL, O.: *Memorial para un educador*, 2.ª ed., 1982, 216 págs.
GRAS, A.: *Textos fundamentales. Sociología de la educación*. 2.ª ed., 1980, 376 págs.
HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*, 2.ª ed., 1979, 420 págs.
HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, 1984, 192 págs.
HONORE, B.: *Para una teoría de la formación*, 1980, 176 págs.
HUSEN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro*, 1981, 168 págs.
HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada*, 1981, 304 págs.
INIESTA, A.: *Los gitanos. Problemas socioeducativos*, 1981, 256 págs.
JUIF, P., y LEGRAND, L.: *Didáctica y renovación pedagógica*, 1980, 176 págs.
— *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, 1980, 400 págs.
LANDSHEERE, G. de: *La formación de los enseñantes de mañana*, 3.ª ed., 1982, 232 págs.
LEIF, J. y JUIF, P.: *Textos de psicología del niño y del adolescente*, 2.ª ed., 1979, 496 págs.
O'DONOGHUE, M.: *Dimensión económica de la educación*, 1982, 240 págs.
PALMADE, G.: *Interdisciplinariedad e ideologías*, 1979, 232 págs.
POSTIC, M.: *La relación educativa*, 1982, 176 págs.
ROBERTS, Th.: *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*, 1979.
I. *Freudiana. Transpersonal*, 312 págs.
II. *Behaviorista. Humanística*, 304 págs.
ROGERS, C.: *Orientación psicológica y psicoterapia*, 2.ª ed., 1981, 360 págs.
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela*, 1979, 200 págs.
SIMON, J. Cl.: *La educación y la informatización de la sociedad*, 1983, 256 págs.
STRIKE, K. A. y EGAN, K.: *Etica y política educativa*, 1981, 200 págs.
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*, 1981, 460 págs.
TITONE, R.: *Psicodidáctica*, 1981, 144 págs.
WOOLFOLK, A. E. y McCUNE, L.: *Psicología de la educación para profesores*, 1983, 688 págs.

EN PREPARACION

CROSS, G. R.: *Introducción a la psicología del aprendizaje*.

RICHARD H. HERSH
UNIVERSIDAD DE OREGON

DIANA P. PAOLITTO
BOSTON COLLEGE

JOSEPH REIMER
BOSTON COLLEGE

GOA UNIVERSITY LIBRARY
TALEIGAO - GOA
Donation ACC No. 1...
Name of Donour S. V.
Amonkar

EL CRECIMIENTO MORAL

DE PIAGET A KOHLBERG

GOA UNIVERSITY LIBRARY GOA

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 1984
Dr. Federico Rubio y Galí, 9. Madrid-20
© LONGMAN INC., Nueva York, 1979

Título original: *Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg*
Traducción de: Carmen Fernández Aguinaco

ISBN: 84-277-0633-2
Depósito legal: M-1.660-1984

Fotocomposición: M.T. San Lamberto, 9. Madrid-17
Imprime: A.G. GRUPO, S. A. • Nicolás Morales, 40. Madrid-19
Impreso en España • Printed in Spain

INDICE

GOA UNIVERSITY LIBRARY
This book is donated by ..

PROLOGO

Me gusta que se me haya pedido escribir el prólogo de este libro, no sólo porque sus autores son colegas y amigos míos, sino también porque es la mejor introducción al enfoque cognitivo del desarrollo de la educación moral —tanto de Piaget como mío—, disponible en este momento. Como está escrito para profesores, los autores se han esforzado por presentar la teoría con claridad y por relacionarla con la práctica mediante ejemplos concretos e incisivos. Aunque es claro y concreto, el libro no adquiere compromisos intelectuales. Presenta mis teorías y las de Piaget con integridad y con una descripción equilibrada de los hallazgos de la investigación y de la experiencia de los maestros. He pensado utilizarlo en un curso de educación moral para graduados en la Universidad de Harvard[1].

Uno de los méritos de esta obra es, pues, su claridad como introducción a la teoría, pero aún más importante para mí es el hecho de que constituye el único pronunciamiento teórico sobre la educación moral que contiene lo que considero una perspectiva sólida en la relación entre teoría psicológica y práctica educacional. Pongo el énfasis en esto porque yo mismo al principio adopté una perspectiva incorrecta del tema y sólo he sido capaz de corregirla en los últimos cinco años al dar clases de educación ética, en la escuela Cluster, alternativa de la escuela pública secundaria de Cambridge.

Cuando empecé a trabajar en la escuela traté de deducir las prácticas que el profesor debería utilizar de mi teoría psicológica basada en la investigación. En este intento relacioné la teoría con la práctica educacional del mismo modo en que lo habían hecho B. F. Skinner y otros psicólogos. Pensé que la teoría cognitiva del desarrollo de Piaget era mejor que la conductista de Skinner, o la del condicionamiento operante, pero todavía veía que una buena enseñanza implicaba ofrecer a los profesores una teoría ya existente y proveerles de un manual de prácticas deducidas de ella. Ahora veo el modo de relacionar la teoría y la práctica que seguíamos Skinner y yo cuando empecé, como una falacia de psicólogo.

El psicólogo con frecuencia supone que las variables importantes para su investigación son importantes también para los profesores, o que las leyes y generalizaciones válidas que se derivan de esta investigación deberían ser la base del pensamiento del

[1] Ver SCHARF, P.: *Readings in moral education.* Winston Press, Minneapolis, 1978.

profesor sobre la práctica pedagógica. Esta idea ha surgido a partir de la creación de programas de modificación de conducta en la educación. Antes de construir estos programas, Skinner y sus colaboradores habían hecho generalizaciones válidas e importantes sobre las relaciones entre la conducta y sus consecuencias gratificantes; habían elaborado una buena teoría psicológica para resumir y explicar los resultados de esta investigación. Aunque sea válida para explicar muchos resultados de la misma, la teoría de Skinner no es una auténtica teoría pedagógica en el sentido de servir de base a una buena práctica educativa, para que los profesores la aprendan y la sigan. Skinner puede prescindir de las ideas de libertad y dignidad para explicar sus estudios sobre el premio en animales y niños. Pero una teoría que está «más allá de la libertad y dignidad» tiene fallos serios como guía para la actuación del profesor. Una teoría que pasa por alto estos dos aspectos en el proceso de aprendizaje, conduce a una práctica que construye materiales para «probar» al profesor. También lleva a diseñar equipos para «probar» al alumno esto es, para modificar la conducta de éste sin su comprensión ni su asentimiento a la doctrina y los métodos que se le aplican.

Este libro no comete el error de Skinner de dar la vuelta al punto de vista del profesor para prescribir prácticas que le «prueben»; afirma que sólo si una teoría es aceptada por los profesores de acuerdo con su propio pensamiento autónomo —y no por el prestigio o autoridad de «la ciencia»—, puede constituir una base válida para la práctica. Si una teoría pedagógica es demasiado complicada, está demasiado alejada del sentido común y la observación del maestro, el fallo no está en éste sino en aquélla. Aunque esta obra demuestra un gran respeto por el punto de vista del profesor, quizá no hace lo bastante por indicar los modos en que se puede presentar la teoría a los alumnos, de modo que la educación moral pueda desarrollarse con un consentimiento bien informado por parte de ellos en lugar de con técnicas para evaluarles.

Bajo los esfuerzos equivocados de los enfoques «a prueba de profesor», y «a prueba de alumno» está el supuesto de que una teoría psicológica puede imponer valores a unos y otros. En este aspecto, el sofisma del psicólogo es el de que «se pueden extraer conclusiones sobre los valores humanos, y que los deseos deben partir de la investigación psicológica entre ambos, pasando por alto la distinción entre lo que es deseado *y lo que es* deseable*». Skinner comete esta falacia, llamada por los filósofos «la falacia naturalista», al considerar bien para los niños al «refuerzo» o «conseguir refuerzo». En mis primeros trabajos pedagógicos me di cuenta de que no es suficiente saltar de los descubrimientos psicológicos de una secuencia del estadio moral a la conclusión filosófica de que el objeto de la educación debería ser conseguir un estadio más elevado. De acuerdo con esto, traté de demostrar filosóficamente el primer supuesto pedagógico de John Dewey: que el desarrollo es el objeto fundamental de la educación y que un estadio moral posterior es siempre mejor desde el punto de vista del filósofo moral. Este planteamiento sobre los estadios superiores queda probado en la práctica pedagógica por el hecho de que el alumno tiende a pensar más allá de su propio estadio.*

La teoría supone que el niño o el adolescente es un filósofo natural y por tanto prefiere el reto filosófico y lo que es filosóficamente mejor. Si este supuesto fuera infundado, nuestro enfoque tendría poca aceptación entre los pedagogos. Es el interés que los dilemas morales hipotéticos despiertan en las clases y los talleres de los profesores lo que testimonia primordialmente la popularidad del enfoque cognitivo del desarrollo en la educación moral. Nuestros dilemas hipotéticos despiertan interés, no por los

«principios psicológicos» normales que dictan la misma edad, los mismos héroes sexuales, sino porque proponen retos filosóficos a los adolescentes (y niños) en la forma de hacer una opción concreta.

En la primera discusión que se registra sobre la educación moral, el Menón *de Platón asume el sofisma psicológico y pregunta: «Me puedes decir, Sócrates, ¿es la virtud algo que se pueda enseñar? ¿O, no es ni enseñanza ni práctica, sino instinto o aptitud natural?» La respuesta de Sócrates empieza por rechazar el sofisma psicológico de Menón (que la práctica de la educación moral puede derivarse de una teoría psicológica de hábito o de instinto), diciendo:*

> *«Piensas que soy extraordinariamente afortunado por saber si la virtud se puede enseñar o cómo se adquiere. El hecho es que, lejos de saber si se puede enseñar, no tengo una idea de lo que es la virtud en si misma.»*

Una vez que el psicólogo reconoce que no puede hablar sobre la psicología del desarrollo moral y el aprendizaje sin enfrentarse con la pregunta filosófica: «¿Qué es la virtud?» o «¿Qué es la justicia?», comenzará un camino que sólo puede acabar, como acabaron los caminos de Platón y Dewey, por escribir un tratado que describe la educación moral en la escuela y la sociedad que al filósofo le parece justa. Caí en el sofisma del psicólogo de pasar por alto la preocupación «política» de Platón y Dewey por el grupo y la comunidad como una preocupación no abordada por una psicología que propone el avance en pasos individuales. El capítulo 7 de este libro sobre la «comunidad justa», remedia en parte esta negligencia.

Mis colegas y yo volvimos a caer en una nueva falacia psicológica en nuestros trabajos pedagógicos. Diseñamos un programa educativo sobre la teoría de un psicólogo. Nuestra primera aventura en educación moral fue la disertación experimental de Moshe Blatt para estimular el avance moral a través de discusiones en clase sobre dilemas hipotéticos similares a los empleados en nuestra investigación. El experimento estaba diseñado para probar la teoría cognitiva del desarrollo del juicio moral al pasar, a través de conflicto cognitivo y exposición, al siguiente estadio. Blatt encontró que más de un tercio de los estudiantes expuestos a estos debates avanzarían durante un curso académico en el que los alumnos del grupo de control se quedaban estacionados, y que el avance siempre era hacia el siguiente estadio (más alto). Aunque tuvo éxito como experimento psicológico, el estudio dejó mucho que desear como enfoque sólido de una educación moral.

Una de las muchas críticas de la aproximación de Blatt fue que el «enseñar para el test» elevaba las puntuaciones en entrevistas verbales sobre dilemas hipotéticos. Una respuesta parcial para el psicólogo es que el cambio de nivel se generalizaba a nuevos dilemas. Otra respuesta parcial es que el tipo de cambio que se encontraba era siempre un cambio de promoción al siguiente nivel y no simplemente un aprendizaje verbal de clichés. A la luz de esto, yo defendí que el enfoque que daba Blatt a la educación moral tenía sólidas raíces en la visión socrática de ésta.

El continuar trabajando en las escuelas me llevó a una posición más cercana a la de la mayoría de mis críticos: que la educación se debe tratar directamente con la acción y no sólo con el razonamiento, con situaciones «de la vida real» y no sólo con unas hipotéticas. Esto, naturalmente, condujo al enfoque del curriculum formal hacia el «curriculum

oculto» de la escuela. Llevó a la formación de una democracia participativa o «comunidad justa» como contexto de discusión y educación morales.

Nuestra teoría de la educación moral, pues, está cambiando y se espera que creciendo; es una teoría que se desarrolla a través del intercambio entre psicólogos teóricos y prácticos. Empezó con un énfasis en la psicología, llevó a pensar en temas filosóficos y procedió a su expansión y revisión a la luz de la experiencia continua en el aula y en los encuentros dentro de una escuela como «comunidad justa». La teoría ha cambiado y ha tratado de organizar e informar prácticas educacionales y decisiones, y no sólo datos de investigación. A medida que los profesores y los teóricos se relacionaban, la teoría cambiaba o se ensanchaba para incorporar prácticas pedagógicas eficaces y los maestros cambiaban para incorporar las directrices de los teóricos a medida que éstas se hacían significativas en la práctica.

Fundamentalmente, pues, hemos abandonado el sofisma del psicólogo de que la relación entre la teoría de éste y la práctica del profesor es de dirección única. El movimiento en un camino de doble dirección toma cuerpo en la historia de una beca de seis años que la Fundación Danforth nos concedió a Edwin Fenton, Ralph Mosher y a mí, para crear programas de educación moral que fueran viables a los ojos de profesores, alumnos, administradores y padres en las ciudades de Cambridge, Brookline y Pittsburgh.

En primer lugar, el énfasis del proyecto Danforth se ha puesto en el diseño del curriculum. Hemos supuesto que el desarrollo moral no deberá ser «una asignatura», sino una dimensión del curriculum en cualquier materia, puesto que cualquiera de ellas suscita temas relacionados con los valores a lo largo de sus contenidos. En términos prácticos, esto se ha traducido en un enfoque que lleva a integrar el debate sobre dilemas morales con objetivos curriculares normales en ciencias sociales y lengua. Rechazando los supuestos que se dirigen a «probar al profesor», el proyecto asume que los profesores necesitan integrar la discusión moral con otros objetivos y contenidos del curriculum más que usar un curriculum «prefabricado». Esta idea de Danforth se encuentra desarrollada en el capítulo 6 del libro, que aborda el diseño del curriculum.

El segundo punto del proyecto Danforth sobre el que recae el énfasis, trata de uno de los problemas prácticos inherentes a la discusión de decisiones «reales», en contraste con las morales hipotéticas. La discusión de dilemas morales reales implica serios temas relacionados con la confidencialidad y responsabilidad y exige que los profesores establezcan un clima de confianza en su clase. Esto implica la integración de las prácticas de orientación psicológica de Rogers con la pregunta socrática según el enfoque cognitivo del desarrollo en la conducción de la clase por parte del profesor. Este aspecto del profesor como orientador y como interrogador de tipo socrático se explicará en el capítulo 5.

Un tercer punto importante del proyecto Danforth ha sido el gobernar la clase y la escuela como una comunidad justa o una democracia participativa. Estas prácticas nos llevan muy lejos de la falacia psicológica de definir la buena práctica pedagógica como una derivación de una teoría psicológica. En esta obra, el capítulo 7 (sobre lo que es una comunidad justa) se basa en los supuestos del proyecto Danforth.

¿Cubre este libro una necesidad? Se ha publicado en este momento debido al renovado y creciente interés por la educación moral que se ha venido produciendo en los

últimos cinco años. La educación basada en el desarrollo cognitivo no es nueva; tiene una historia de 2.000 años. ¿Por qué ha despertado un interés nuevo por la educación moral, muerta desde 1930, ahora en los años 80? La respuesta puede ser conservadora o liberal-progresista. La respuesta conservadora es que este interés es una reacción al caso Watergate y al declive de la moralidad sexual tradicional; es una vuelta conservadora a las bases académicas tradicionales en el curriculum. La respuesta liberal es que surge primordialmente del descubrimiento debido al redescubrimiento de la existencia de principios morales detrás de la fe liberal, y del caer en la cuenta de que estos principios deben entrar en la educación. Como la reacción liberal a Watergate, el interés liberal por la educación moral es un redescubrimiento de los principios de justicia que sustentan la fundación de nuestra nación. Los liberales de los años 60 perdieron su conciencia de los principios que subyacían al liberalismo, los principios de la Declaración de Independencia y la Constitución. En lugar de fe en los principios de la justicia, pusieron su fe en la tecnología, en las ciencias sociales y físicas y en la manipulación política racional como instrumentos de progreso social. Como la fe en los medios instrumentales racionales les ha desilusionado, ha ido creciendo la conciencia de la necesidad de tener fines racionales o social-morales y principios de acción, y concretizar estos fines en la educación.

La preocupación —por principios o ética— por parte de los profesores, por los fines de la educación moral, con todo, no llegará muy lejos si no se respeta la complejidad de las dimensiones teóricas y prácticas de la misma. Este libro evidencia tal respeto. Los autores respetan las lecciones de nuestra obra teórica. Respetan la complejidad y dificultad del rol del profesor. Expresan aprecio por mi ayuda en su aprendizaje de la teoría. Quiero, pues, expresar aquí mi aprecio por su ayuda para superar el sofisma del psicólogo y llegar a una mejor comprensión de la relación entre la teoría y la práctica educacional.

LAWRENCE KOHLBERG

INTRODUCCION

Este libro es la culminación de nuestros esfuerzos, comenzados por separado, por comprender la educación moral y aplicar la investigación de Lawrence Kohlberg a situaciones escolares. Durante el verano de 1976 empezamos a trabajar como equipo, impartiendo un curso intensivo de cuatro semanas en la Universidad de Harvard llamado *Teoría del desarrollo moral en la práctica*. En él ofrecimos una serie de textos que tratan los principios psicológicos, filosóficos y educacionales que subrayan el enfoque cognitivo del desarrollo de Kohlberg en relación con la educación moral. Cuando estos textos se hicieron insuficientes para la tarea, surgió la idea de escribir este libro.

Nuestro curso experimental y nuestro trabajo con profesores por toda Norteamérica nos han llevado a reconocer la necesidad de una explicación del trabajo de Kohlberg coherente desde una perspectiva práctica y pedagógica. Los profesionales en activo nos han interrogado ampliamente, esperando una exposición adecuada de los conceptos teóricos y datos de investigación. Este libro es nuestra respuesta.

Traemos distintos intereses y experiencias a esta obra. Richard Hersh ha escrito sobre curriculum y ha trabajado durante años en la formación del profesorado. El campo de Diana Paolitto es la orientación; ha trabajado desde un plano teórico y práctico por integrar la orientación y la enseñanza con un enfoque del desarrollo, en la educación moral. El interés primordial de Joseph Reimer es la teoría cognitiva del desarrollo; ha dirigido investigaciones a través de distintas culturas y un buen número de proyectos de investigación sobre el desarrollo de la educación moral. Hemos colaborado mucho para escribir este libro y lo vemos como un esfuerzo común.

Deseamos avisar a nuestros lectores sobre el lenguaje que utilizamos, que refleja nuestra conciencia de la realidad y las limitaciones de la gramática. A través de los ejemplos alternamos pronombres y adjetivos masculinos y femeninos para incluir a todos nuestros lectores sin recurrir a construcciones extrañas.

La paciencia, generosidad y apoyo de Lawrence Kolhberg nos han animado durante la redacción; a la vez que le damos las gracias, queremos también reconocer que cualquier injusticia a su obra que se refleje en este libro es responsabilidad nuestra. Esperamos haber transmitido el valor de sus contribuciones adecuadamente.

El apoyo, la enseñanza, la paciencia y el sacrificio de otras muchas personas han sostenido nuestros esfuerzos. En particular, deseamos reconocer las aportaciones de

Ralph Mosher, en integrar la teoría y el desarrollo del curriculum. Nos sentimos en deuda con los profesores y orientadores de las escuelas públicas de Cambridge y Brookline en Massachussetts que están implicadas en el Proyecto de Educación Moral Danforth; nos ayudarán a aprender con ellos, en modos nuevos y creativos, sobre la práctica de esta educación.

Estamos agradecidos a muchos maestros e investigadores que aportaron su trabajo original a los capítulos de pedagogía y curriculum de este libro. También deseamos agradecer a los alumnos de nuestro curso de 1976 y a los profesores de nuestros talleres, que hicieron preguntas importantes.

Finalmente, no podríamos haber completado este manuscrito sin el apoyo y la paciencia de Gail Reimer, Frank Paolitto y Carol Witherell. Debemos un agradecimiento especial a Irene Glynn.

1

TEORIA

1. INTRODUCCION AL CRECIMIENTO MORAL

Valores, moralidad y escuela

La dimensión moral está implicada tanto en el proceso como en el contenido de la escolarización. Profesores y alumnos encuentran valores y cuestiones morales constantemente y, sin embargo, los temas a menudo están ocultos y no se perciben como preocupaciones importantes. Incluso cuando los profesores son conscientes de ellos, pueden sentir que les faltan las aptitudes necesarias para ayudar a sus alumnos a adoptar valores y desarrollar perspectivas morales más adecuadas. La obra de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral se refiere a estas preocupaciones y proporciona un marco conceptual por el que los profesores se hacen más capaces de integrar temas morales con el proceso y contenido de la enseñanza.

La teoría de Kohlberg funciona en la práctica. Los maestros que utilizan la teoría aumentan su consciencia y su habilidad en confrontar la dimensión moral de la escolarización. Esto se explica en los dos episodios que siguen. En el primero Mrs. Warren presta atención a una cuestión moral implicada en las relaciones interpersonales en el aula. Mr. Hake, en el episodio 2, enfoca un asunto moral relacionado con los contenidos de sus clases.

Episodio 1

El ayudar a niños minusválidos a integrarse en clases normales es una prioridad educacional en Estados Unidos. En una clase elemental, Brian, que tiene nueve años y un caso leve de parálisis cerebral, ha sido objeto de abuso por parte de los demás en el aula. Se burlan de él por su poca habilidad para desabrocharse la chaqueta o su falta de coordinación en el patio durante el recreo. A medida que experimenta el ridículo, llora durante la clase.

Un día Brian está ausente. Mrs. Warren aprovecha esta oportunidad para pedir a sus alumnos que discutan lo que ella considera un serio problema. Los alumnos parecen sorprendidos de oír que existe un «problema», pero hacen un círculo para el debate.

Mrs. Warren explica: «Algunas personas nacen con una enfermedad que les impide usar sus músculos de manera normal. Debe ser difícil querer ser como los demás y no poder. Me pregunto lo que sería no ser capaz de hacer ciertas cosas, y que otros niños se rieran de mí.»

Se hace un silencio. El tono de voz de Mrs. Warren no ha sido de enfado, sino de preocupación y sensibilidad.

Una niña dice: «Yo me siento mal cuando Tim y Jack se ríen de Brian.»

Jack responde: «No quería herirle.»

La discusión continúa. Casi todos los niños tienen algo que aportar. Algunos ven el problema desde el punto de vista de Brian. Jeff dice: «Yo me enfadaría y me sentiría herido si los niños se rieran de mí así.» Janet saca el tema de la justicia: «No es justo. Es como si hiciéramos trampa cuando jugamos a la pelota y podemos correr deprisa, cuando Brian no puede.»

Esto es una discusión emocional sin solución formal. Al día siguiente Brian vuelve. Varios alumnos se ofrecen a ayudarle a desabrocharse la chaqueta. Durante el recreo, gana tres puntos en el juego. A medida que pasa el día, cesa el ridículo.

Mrs. Warren reconoció un problema que implicaba los derechos y responsabilidades de los alumnos en su clase. ¿Era justo burlarse de Brian? Kohlberg considera los temas de justicia, derechos y responsabilidades como asuntos morales, tanto si existen en la clase como si se dan en la sociedad. Cuando surgen en la escuela, sugiere Kohlberg, estas preocupaciones han de discutirse porque la atención que se les presta ayuda a los alumnos a desarrollar una perspectiva moral más adecuada. Entendiendo esto y siendo consciente de cómo los problemas morales son parte de la vida de la clase, Mrs. Warren comenzó la discusión sobre el problema. Al preguntar a sus alumnos cómo se sentirían si estuvieran en lugar de Brian, les estaba ayudando efectivamente a meterse en lo que Kohlberg llama una «toma de roles social», adoptando el punto de vista de la otra persona como una manera de reflexionar críticamente sobre la propia perspectiva. Esta actividad, que fuerza a los alumnos a confrontar su propio razonamiento ético es un aspecto importante del desarrollo moral.

Mrs. Warren demostró una conciencia y habilidad para emplear un tema ético del proceso de la clase para animar a un razonamiento moral. En el episodio siguiente, un profesor reconoció y respondió a un problema moral en el contexto de su clase de historia.

Episodio 2

Mark, un alumno de undécimo grado ha estado leyendo *A man Called Intrepid* (Un hombre llamado Intrépido), un libro de William Stevenson que hace la crónica de las operaciones de la inteligencia secreta de la Segunda Guerra Mundial. Ha escogido esta obra para un trabajo sobre un libro que no sea de ficción en su clase de literatura. Durante una clase de historia americana escucha con un interés fuera de lo normal a medida que Mr. Hake discute la ironía del que Churchill perdiera el apoyo del pueblo británico al terminar la guerra.

Mark levanta la mano y dice: «No parece justo que Churchill fuera rechazado por su pueblo. Tomó decisiones difíciles durante la guerra que la gente ni siquiera conocía.»

Mr. Hake responde: «¿Qué tipo de decisiones?»

Mark contesta: «Bueno, una vez Churchill descubrió que Hitler iba a bombardear la ciudad de Coventry. Tenía que decidir sobre si debía avisar a la gente de Coventry de que llegaba el bombardeo, lo que les diría a los alemanes que sus códigos habían sido violados, o callarse y utilizar su conocimiento de los códigos secretos para terminar la guerra antes. Se calló, y más tarde la traducción del código secreto dio éxito a la invasión de Europa por los Aliados».

Jason, uno de los amigos de Mark, pregunta: «¿Pero, y qué pasa de la gente inocente de Coventry que murió porque Churchill no los avisó?»

Joan dice: «Eso es lo mismo que el bombardeo de Hiroshima de Truman».

«Pero Churchill y Truman creían que estaban salvando más vidas con lo que hicieron», contesta Mark.

Mr. Hake pregunta: «¿Es justo matar a gente para salvar otras vidas?». Después de un minuto completo de silencio, Mr. Hake repite la pregunta con otras palabras: «Mark dice que Churchill y

Truman estaban preocupados con salvar vidas. Pero los dos, a sabiendas, permitieron que algunos murieran para salvar a otros. ¿Está bien matar a algunos para salvar otras vidas?».

El silencio continúa, aunque varios alumnos muevan la cabeza afirmativamente. Tomando estas pistas no verbales, Mr. Hake dice: «¿Por qué?»

Susan habla primero: «Me imagino que si puedes salvar más vidas a la larga, está bien».

Phil dice: «En la guerra cualquier cosa es válida de cualquier modo».

«Mientras que las vidas que salves sean las de tus ciudadanos, está bien» añade Elston.

Mr. Hake responde primero a la respuesta de Elston: «Elston, ¿tus ciudadanos tienen más derecho a la vida que los demás?».

Mr. Hake reconoció el problema moral sacado por Mark como relevante para el contenido de la clase. Por haber hecho prácticas anteriormente con la teoría de Kohlberg en esta clase, Mr. Hake y sus alumnos, se sintieron cómodos con la discusión que se siguió. La pregunta del profesor referente a la justicia de matar a unos para salvar a otros tenía un fin. La teoría de Kohlberg explica cómo el desarrollo del razonamiento moral requiere que se interpele al propio pensamiento. Mr. Hake intencionadamente permitió que hubiera una variedad de puntos de vista e inquirió activamente por las razones de puntos de vista alternativos. Esta conducta en el profesor, sugiere Kohlberg, es un medio importante para promover el desarrollo moral.

Cada uno de los episodios anteriores ilustra ejemplos de la teoría de Kohlberg en la práctica. El resto de este libro se dirige a ayudar a los educadores a entender éstos y otros aspectos de la teoría y a aplicarlos en el aula.

Demanda creciente de educación moral

El público quiere que las escuelas presten atención a la educación moral y de valores. En 1976 la octava encuesta anual de las actitudes de la gente hacia las escuelas públicas mostraba que la educación moral era una gran preocupación. En respuesta a la pregunta: «¿Cuál de estos modos piensa que hará más por *mejorar* la calidad de las escuelas públicas?», el 45 % de los padres que llevaban a los niños a estas escuelas apuntaron la necesidad de poner el énfasis en el desarrollo moral. A las preguntas: «¿Cuál piensa que es el más abandonado por los padres?» y «¿Cuál es el más abandonado por las escuelas?», los padres respondieron: «Niveles de moralidad altos». Las respuestas a la siguiente pregunta están de acuerdo con estas preocupaciones: «Los padres tienen ahora la responsabilidad de la conducta moral de sus hijos. ¿Piensa usted que las escuelas deberían asumir una parte de la responsabilidad o no?». Los padres respondieron que las escuelas *deben* tomar parte en esta responsabilidad en un 39 % de las respuestas. Y sin embargo, el rol de la escuela en tal tarea no está claro y el debate público sobre la naturaleza de ese rol sigue siendo confuso.

¿Por qué hay un renovado interés en la educación moral? Quizá el debate público y la atención de los medios de comunicación social sobre temas tales como el racismo, la guerra de Vietnam, Watergate, los sobornos, desfalcos, crimen y drogas han sensibilizado a la gente sobre las dimensiones morales en la sociedad. Es más, Kohlberg apunta un decrecimiento de la confianza en la moral convencional, un debilitamiento de la fe

que lleva a los ciudadanos y a los educadores a buscar orientación los especialistas más que en la tradición. Además, afirma que los liberales de los años 60 reemplazaron su creencia en los principios de justicia con la fe en la tecnología, la ciencia y la manipulación política racional como instrumentos de progreso social. A medida que la fe los ha desilusionado, ha habido un creciente reconocimiento de que necesitamos articular los principios morales y promover la educación ética. El rol de la escuela en esta aventura, con todo, no parece claro.

Escuela, democracia y educación ética

Cualquier discusión sobre el rol de la escuela en los valores y la educación moral debe comenzar por el supuesto de que la educación debe tener lugar en un contexto social y político llamado «democracia». En un régimen totalitario, por ejemplo, la determinación de sus objetivos y métodos sería completamente distinta. Una vez que se hubiera establecido la «línea del partido», todo lo que se necesitaría serían materiales para desarrollarla. La implementación de la instrucción en los valores y sistema moral «rectos» estaría fuertemente controlada y centralizada. En una situación democrática tal control es incompatible con los valores del pluralismo y la libertad de pensamiento.

La escuela juega un rol vital en la prosecución de objetivos democráticos. Este papel requiere que ayude a las personas a adquirir el conocimiento y capacidad apropiados que se necesitan para participar como ciudadano en una sociedad democrática. En esencia esta es la función de conservación o mantenimiento social de la escuela. Al llevar a cabo esta función esperamos justamente que ayude a los alumnos a aprender a respetar nuestra herencia pluralista y a valorar diferencias individuales y de grupo. Además de las funciones de conservación y transmisión, también puede ayudar a aprender a enfrentarse creativamente con el cambio, porque también el cambio es parte de nuestra herencia y futuro. Las escuelas, pues, son instituciones cargadas de valores por su misma función; deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad siempre cambiante.

Los profesores son importantísimos en la transmisión de valores. Como seres humanos no pueden ser neutrales en esto. De hecho, el defender la neutralidad de los valores es en sí una posición axiológica. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo, son, por necesidad, educadores morales, sea cual sea la materia que enseñen. Así, cuando se hace la pregunta: «¿Deben las escuelas dedicarse a los valores y la educación ética?», no tenemos otra alternativa que responder que son necesariamente instituciones con una tarea moral importante.

Demostrar que están implicadas en este tipo de educación no resuelve el problema. ¿Qué deben hacer los profesores como educadores morales? La inculcación de valores ha sido una respuesta a esta pregunta. Los que adoptan esta modalidad «dan» a los alumnos los valores y respuestas morales acertados diciéndoles lo que deben creer. Este método a menudo considerado como predicación o moralización, ha sido criticado como una forma de indoctrinamiento y como contrario al tipo de educación necesaria para una ciudadanía democrática. Un modelo alternativo que rechaza las

posibilidades de indoctrinamiento e inculcación, y que está más de acuerdo con las creencias democráticas, es la *clarificación de valores*[1]. Basada en el uso de la razón y el cuestionamiento, la clarificación de valores ofrece a los profesores una gran variedad de estrategias y experiencias de clase, animando a los alumnos a explorar preguntas como: ¿Es bueno o malo tener valores distintos de los demás? ¿Qué debemos hacer cuando nuestros valores no parecen claros? ¿Cómo nos introducimos en el proceso de valorar? Este modelo se ha convertido en el medio más popular de una educación explícita de valores en U.S.A. Sin embargo, también suscita preguntas importantes en el ámbito moral; preguntas para las que se dan pocas respuestas.

Los límites de la clarificación de valores[2]

Reconociendo que la complejidad de la vida moderna nos confronta a todos con muchas opciones, los que proponen la clarificación de valores abogan por un proceso para llegar a unos personales de un modo racional y justificable. Sugieren que los intentos de enseñar valores a los alumnos moralizando no han tenido éxito, en gran parte porque no hay un acuerdo sobre cuáles son los «correctos». Los alumnos, dicen, se confunden porque están expuestos a las posturas conflictivas que les dan sus padres, profesores, los medios de comunicación y sus compañeros.

Este enfoque reconoce que los valores no son absolutos. Consecuentemente, los profesores no deben tratar de enseñar posiciones axiológicas concretas. Sin embargo, deberían enseñar una forma de cuestionamiento que implica el proceso siguiente:

Apreciar las propias creencias y conductas:

1. Apreciar y valorar.
2. Afirmarlas públicamente cuando sea apropiado.

Escoger las creencias y conductas:

3. Escoger de alternativas.
4. Escoger después de una consideración de las consecuencias.
5. Escoger libremente.

Actuar sobre las creencias:

6. Actuar.
7. Actuar con un sistema, consistencia y repetición[3].

---

[1] RATHS, E.; HARMIN, M. y SIMON, S.: *El sentido de los valores en la enseñanza*. Bibloteca de Clásicos Modernos de Educación, México, 1967. Y SIMON, S. B.; HOWE, L. W. y KIRSCHENBAUM, H.: *Clarificación de valores; manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. Avante, México, 1977.

[2] Para una más adecuada crítica de la clarificación de valores, ver: STEWART, J. S.: *Clarifying values clarification: A critique*, en «Phi, Delta, Kappan», núm. 56, 1975, págs. 684-688. Y la crítica de ANNE COLBY en «Harvard Educational Review», febrero 1975, págs. 134-143.

[3] RATHS, E.; HARMIN, M. y SIMON, S.: *Ob. cit.*

Cada uno de los siete indicadores de valores ayuda a la persona a determinar con qué fuerza sostiene una postura axiológica determinada. La clasificación de los valores se enfoca desde la pregunta filosófica: «¿Qué es bueno?», ofreciendo a los profesores y alumnos estrategias para hacerse más conscientes de sus propios valores, de los valores de otros y de lo que hay que valorar. Las estrategias que sugieren los que proponen la clarificación de valores ayudan bastante a este fin. Debemos reconocer, sin embargo, que el despertar la conciencia de los valores en los alumnos crea valores adicionales y cuestiones morales porque los estudiantes reconocen que éstos a menudo están en conflicto. Resolver nociones conflictivas sobre el «bien» requiere que se haga la pregunta: «¿Qué es justo?». Por ejemplo, tanto los israelíes como los palestinos podrían utilizar el enfoque de los siete indicadores de clarificación de valores para llegar a posiciones distintas sobre el valor de un estado Palestino independiente. ¿Cómo se debe decidir? ¿Qué principios de derechos humanos básicos pueden servir como criterios morales para ayudar a resolver tal conflicto?

Lo que le falta al modelo de clarificación de valores, pues, es la habilidad de ayudar a los alumnos a enfrentarse con conflictos de valores. Estos dilemas requieren la pregunta a la que se refiere el filósofo William Frankena como «principios básicos, criterios o *standards* por los que vamos a determinar lo que deberíamos hacer moralmente, lo que moralmente está bien o mal y cuáles son nuestros derechos morales»[4]. Al no considerar preguntas críticas, los que proponen la clarificación de valores implican que todos ellos son relativos y de igual valor, dejando sólo una ética de situación. Esta solución soslaya o reduce la complejidad de la educación moral y a menudo resulta en el uso de una autoridad arbitraria en el profesor para resolver conflictos de valores. Consideremos el caso siguiente:

Profesor: «Algunos de vosotros pensáis que es mejor ser sincero en los tests, ¿verdad? *(algunos afirman con la cabeza)* y algunos de vosotros pensáis que el engaño está bien *(unas cuantas afirmaciones dudosas y ligeras)*. Bueno ¿hay otras opciones o es sólo cuestión de mentira contra honradez?»

Sam: «Puedes ser honrado algunas veces y mentiroso otras».

Profesor: «¿Suena eso como una opción posible? *(las cabezas afirman)* ¿Otras alternativas entre las que elegir?»

Tracy: «Se puede ser honrado en algunas situaciones y no en otras. Por ejemplo, yo no soy sincera cuando una amiga me pregunta qué tal le está un vestido feo, por lo menos a veces». *(Risas)*.

Profesor: «¿Es ésta una opción posible? *(las cabezas asienten otra vez)* ¿Alguna otra alternativa?»

Sam: «Me parece que tienes que ser siempre o lo uno o lo otro».

Profesor: «Un minuto, Sam. Como de costumbre estamos primero buscando las alternativas que hay. Más tarde trataremos de mirar a la opción que hayáis seleccionado. ¿Alguna otra alternativa? *(no hay respuestas)*. Bueno, entonces, hagamos una lista de las cuatro posibilidades que tenemos en la pizarra y os voy a pedir que cada uno hagáis dos cosas por vosotros mismos: una, ver si podéis identificar alguna otra alternativa en el tema de la honradez y la mentira; y otra, considerar las consecuencias de cada alternativa y ver cuál preferís. Más tarde, tendremos grupos de discusión donde podréis tratar de esto y ver si sois capaces de hacer una opción y si queréis hacer vuestra opción parte de vuestra conducta. Eso es algo que debéis hacer por vosotros mismos».

Ginger: «¿Quiere decir que podemos decidir por nosotros mismos si debemos ser veraces en los tests aquí?»

---

[4] FRANKENA, W. K.: *Etica*. Montaner y Simón, Barcelona, 1975.

Profesor: «No, quiere decir que podéis decidir sobre el valor; yo personalmente valoro la honradez; y aunque podéis escoger no ser honrados, yo insistiré en que lo seáis en los tests aquí. En otras áreas de la vida, podéis tener más libertad de no ser honrados, pero no se puede hacer *cualquier cosa en cualquier momento*, y en esta clase esperaré honradez en las pruebas».

Ginger: «¿Entonces cómo podemos decidir por nosotros mismos? ¿No nos está usted diciendo qué valorar?»

Profesor: «No exactamente. No quiero deciros lo que debéis valorar. Eso es cosa vuestra. Pero quiero decir que en esta clase, y no necesariamente en todas partes, tendréis que ser honrados en los tests o sufrir las consecuencias. Simplemente quiero decir que no puedo poner unas pruebas sin una regla de honestidad. Todos los que escojáis la falta de veracidad como valor, no la podéis usar aquí, eso es todo lo que digo. ¿Alguien tiene alguna otra pregunta?» [5].

El uso del poder del profesor es la solución, pero la perspectiva moral que subraya su explicación falta. La teoría de Kohlberg explica por qué hay necesidad de proveer a los alumnos de una solución moral al conflicto de valores más adecuada y cómo se puede llegar mejor a tal resolución.

Kohlberg. Más allá de la clarificación de valores

Kohlberg, a través de su trabajo en filosofía moral, psicología del desarrollo e investigación pedagógica, ofrece a los educadores una ampliación de la educación en los valores al dominio moral. Al margen de esto, su trabajo ofrece una alternativa y una extensión a la clarificación de valores. Esta se preocupa de definir valores; Kohlberg desea definir la perspectiva moral que los apoya. La clarificación de valores intenta hacer a los alumnos conscientes de los suyos propios y los de los demás; Kohlberg intenta aumentar la conciencia del razonamiento moral en uno mismo y en los demás. La clarificación de valores favorece la interacción entre el profesor y el alumno como modo de analizar valores; Kohlberg enfatiza tal interacción por su desarrollo del razonamiento moral.

Kohlberg combina la filosofía y la psicología para explicar: 1) lo que se quiere decir con moralidad, 2) cómo uno desarrolla modos más adecuados de razonamiento moral. Los resultados de su análisis filosófico e investigación psicológica ofrecen a los profesores una razón poderosa y una explicación para promover el crecimiento moral.

Kohlberg confronta el tema de la relatividad de los valores —que la clarificación de valores deja sin responder— usando la filosofía moral para definir la estructura esencial de la moralidad que se centra en el principio de la justicia. En una democracia, afirma, la preocupación moral es de suma importancia. Educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor basadas en niveles morales. Kohlberg señala que, en ausencia de un entendimiento claro de los principios éticos, las personas que están en posición de autoridad —incluyendo a los profesores— demasiado frecuentemente recurren al uso caprichoso y eficiente de ella como medio para resolver un conflicto moral. Watergate fue una experiencia nacional fuerte en este tipo de opción.

La investigación de Kohlberg en psicología ha demostrado que nuestro concepto

[5] RATHS, E.; HARMIN, M. y SIMON, S.: *Ob. cit.*

de la justicia (¿Qué es justo?) cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que interaccionamos con el entorno. Construyendo sobre el trabajo de Piaget, Kohlberg describió una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Su investigación ha mostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en otras culturas, así como en la nuestra. Con todo, mientras que la secuencia de etapas de razonamiento moral sirve para todas las culturas, los factores del entorno, al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo, influyen el *ritmo* de crecimiento y el *nivel* (etapa) de desarrollo conseguido.

Los profesores también pueden facilitar el desarrollo del razonamiento moral. Cuando los valores de los alumnos están en conflicto con las reglas de la escuela, por ejemplo, ellos tienen la responsabilidad de ayudarles a clarificar y resolver la dimensión ética del tema. ¿Debe considerarse el pelearse en el patio sólo como violación de la autoridad institucional, o se debe pedir a los estudiantes que consideren el tema más amplio de tratarse mutuamente con justicia? (Esta preocupación se ponía como ejemplo en la conducta de Mrs. Warren en el episodio 1). Las escuelas tienen la obligación de preparar a los alumnos para la ciudadanía. Los profesores tienen la responsabilidad de ayudarles a entender y mantener sus propios derechos y los de los demás, según los garantiza la Constitución, un documento que da ejemplo de razonamiento moral del más alto nivel. Kohlberg cree que los profesores deberán contribuir a desarrollar en los alumnos la capacidad de entender y actuar de acuerdo con los principios amparados por la Constitución.

Objetivo y forma

El propósito de este libro es ayudar a los profesores a traducir la teoría de Kohlberg a la práctica. Concretamente, el aprender sobre el trabajo de Kohlberg debería ayudar a conseguir: 1) un reconocimiento de que el rol esencial del profesor es el de educador moral; 2) una sensibilidad mayor a las dimensiones morales del contenido y proceso de instrucción, 3) el poder de explicación para planear e implementar un curriculum de educación ética. Este libro se divide en dos partes: teoría y práctica.

TEORIA

Se delínea una explicación de la teoría de la educación del desarrollo moral en los capítulos 2, 3 y 4. El propósito de estos capítulos es ofrecer a los profesores una explicación racional de la educación del desarrollo moral. El trabajo de Kohlberg ofrece un nuevo prisma conceptual a través del cual el profesor puede ver el pensamiento y desarrollo de sus alumnos, y reconstruir su propio rol como educador moral. La explicación de Kohlberg de las etapas de desarrollo moral se basa en el trabajo del psicólogo suizo Jean Piaget. El capítulo 2 explica los conceptos básicos piagetianos. Estos conceptos se utilizan en los capítulos 3 y 4 y se dedican a una explicación de los

resultados de la investigación de Kohlberg y de la teoría de la educación ética. Se ofrecen ejemplos concretos y respuestas a las preguntas más frecuentes sobre esta teoría.

PRACTICA

Se puede ver una demostración de educación ética en la práctica en los capítulos 5, 6 y 7. Los conceptos piagetianos que se muestran en los capítulos anteriores se ilustran aquí en la práctica de la enseñanza. Estos tres capítulos ofrecen ejemplos de toda la gama de estrategias pedagógicas prescritas por los resultados de la investigación y experiencias de enseñanza reales. Cada uno de ellos utiliza ilustraciones de profesores de enseñanza primaria y secundaria que usan la teoría en sus clases.

El capítulo 5 explica las estrategias pedagógicas adecuadas. Se pone el énfasis en cómo usar muchas prácticas para promover el desarrollo moral. El capítulo 6 amplía el que aborda las estrategias centrándose en la creación de materias de curriculum. Se pone el acento en cómo crear un curriculum de desarrollo moral desde los contenidos existentes y la vida de la escuela. El capítulo 7 explica el concepto de Kohlberg de la «comunidad justa» y su aplicación como estructura organizativa y proceso escolar.

Una nota de precaución

Nuestra tarea principal ha sido no simplificar demasiado un cuerpo de conocimiento que es complejo en sí mismo. Sin detenernos en esta afirmación, hemos tratado de hacer claro lo complejo. Esperamos que los profesores no supongan que la educación moral es algo que se le añade al curriculum o que existe como un componente distinto de la escolarización. No abogamos por que «el jueves sea el día de educación ética». Creemos, como Kohlberg, que la escuela es educación moral y que los profesores son educadores morales.

Aunque el trabajo de Kohlberg es una rica fuente, reconocemos que es insuficiente para abarcar toda la educación moral. Tratamos de dirigirnos a las limitaciones de la teoría a través del libro, pero queremos señalar aquí que no es nuestra intención proporcionar *el* modelo de educación ética. No deseamos animar un «efecto de caravana» creado por educadores que continúan creyendo en modelos simples y terminados. Estos educadores, una vez que se han hecho con tal modelo, crean una carreta en la que otros se pueden subir rápidamente. Pero el efecto de caravana, la suerte normal que la teoría educacional hizo popular con su demanda de resultados inmediatos, causa una prisa prematura en la práctica y resulta en la simplificación de la teoría de modo que: 1) se reduce hasta ser irreconocible; 2) se empaqueta como si un enfoque mecánico produjera el cambio deseado; 3) resulta en expectativas para el que lo practica y el consumidor, que ninguna definición operativa podría llenar, y por tanto 4) al final se rechaza.

La representación polémica de cualquier modelo o teoría contribuye a los efectos

de caravana. En este libro hemos tratado de evitar la polémica, pero queremos avisar a nuestro lector de las limitaciones que nuestra tarea lleva consigo.

Primero, queremos reconocer que hay más en el campo de los valores y la educación moral de lo que la teoría de Kohlberg abarca. En segundo lugar, como se explica en capítulos posteriores, el trabajo de Kohlberg, pese a que está inserto en una base rica de investigación y de práctica, todavía está en proceso y continúa ampliándose a través de más investigación y crítica. En tercer lugar, hemos trabajado de cerca con Kohlberg, como dicen sus comentarios del prólogo; admiramos y respetamos sus contribuciones; nos ha influenciado; pero hemos tratado de ser justos. A pesar de nuestra opinión positiva, esperamos haber tenido éxito en ofrecer un contexto para entender tanto la amplia naturaleza *como* las limitaciones de su trabajo.

AMO-150

2. PIAGET: UNA INTRODUCCION CONCEPTUAL A KOHLBERG

Los capítulos 2, 3 y 4 de este libro se dedican a introducir la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Nuestro objeto es dar al lector una visión general del trabajo de este autor. Hay varias partes distintas en su obra y cada una de ellas se debe comprender si queremos entender el alcance de su teoría. Los diferentes aspectos de la teoría de Kohlberg se pueden definir como: 1) el enfoque del desarrollo humano como desarrollo cognitivo; 2) la delineación de las etapas de juicio moral; 3) el intento de explicar el desarrollo del juicio moral en términos de una teoría consistente de la moralización, y 4) la aplicación de la investigación del desarrollo moral a la teoría y práctica de la educación ética. Este capítulo sólo trata la primera parte y deja los restantes aspectos para el 3 y 4.

Para entender la idea de Kohlberg sobre la naturaleza del desarrollo humano, empezamos volviéndonos al trabajo de Jean Piaget, el psicólogo suizo que ha tenido mayor influencia en su pensamiento. Los fundamentos conceptuales de la teoría de Kohlberg se apoyan sobre el trabajo de Piaget en el campo del desarrollo cognitivo.

Jean Piaget

Jean Piaget es un académico que murió con más de ochenta años, nacido en Ginebra, que en los últimos cincuenta años ha revolucionado el campo de la psicología infantil. Su influencia se ha comparado a la de Freud; pero, en contraste con Freud, Piaget escribe con un estilo pesado, técnico, que es difícil de leer en el francés original o traducido. Su influencia en América data de final de los años 50, la era post-Sputnik cuando el interés nacional se volvió a la mejora de la calidad intelectual del curriculum escolar y los educadores americanos se dieron cuenta de que Piaget había elaborado una teoría del desarrollo intelectual que era más completa y convincente que cualquier otra[1]. Desde los años 50, sus obras más importantes han estado a disposición de los

[1] BRUNER, J. S.: *El proceso de la educación*. Uteha, México, 1963.

lectores americanos y se han escrito comentarios sobre su teoría e investigación para ayudar a clarificar su significado e implicaciones[2].

El foco principal de la investigación de Piaget ha sido el desarrollo de la inteligencia humana. Presenta un concepto de inteligencia *en desarrollo*, descubriendo cómo los *procesos cognitivos* que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un período cronológico al siguiente. Para tener una idea del enfoque de Piaget, comencemos con una historia de su autobiografía[3].

Piaget se formó en un principio como biólogo. Después de terminar su doctorado, se interesó por la psicología. Uno de sus primeros puestos fue en el Laboratorio Binet de París, (Binet es conocido por haber construido el primer test de inteligencia con éxito). La tarea de Piaget fue desarrollar una versión estandarizada en francés de algunos tests de razonamiento. Empezó su trabajo con entusiasmo, pero pronto descubrió que el registrar respuestas correctas a tests estandarizados era bastante aburrido. Para vitalizar su trabajo, empezó a buscar las respuestas incorrectas que daban los niños y las encontró intrigantes. ¿Por qué la mayoría de los niños de una determinada edad eran incapaces de resolver ciertos problemas de razonamientos?, y más importante aún, ¿por qué las respuestas «incorrectas» se parecían tanto unas a otras y eran tan distintas de las «correctas» que ofrecían niños mayores? Estas preguntas le daban una pista por la que habría de seguir sistemáticamente y sobre la que habría de basar su teoría del desarrollo cognitivo.

Los tests de inteligencia no podían dar respuesta a las preguntas de Piaget. Están diseñados para probar *cuánto* saben los niños y *cuán bien* pueden razonar en relación a otros niños de su edad. *No* están diseñados para explicar *por qué* los niños razonan como lo hacen u ofrecen las respuestas que dan. Intentan asignar a los niños un «cociente» intelectual relativamente constante; no explican cómo cambia a través del tiempo el pensamiento infantil. Piaget se asignó a sí mismo la tarea de describir en términos *cualitativos* cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar *se desarrollan* a través del tiempo, de modo que problemas que a una edad parecen insuperables pueden resolverse fácilmente varios años más tarde.

La metodología de Piaget

Para llegar al *proceso de razonamiento* que emplean los niños, Piaget abandonó los tests estandarizados, y creó en su lugar un formato que permitiera el experimentador una visión más amplia de cómo llegan los niños a sus soluciones a problemas dados de razonamiento. Piaget seleccionó el método clínico elaborado por Freud y por otros psicólogos clínicos. Mientras que los clínicos usan este método para permitir a sus clientes la máxima libertad en seguir el curso espontáneo de su pensamiento, Piaget adaptó el método clínico para proponer problemas específicos a los niños y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran. Observaba el enfoque del problema

[2] Como por ejemplo: GINSBURG, H. y OPPER, S.: *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Ediciones del Castillo, Madrid, 1977. WADSWORTH, B. J.: *Piaget's theory of cognitive development*. David McKay, Nueva York, 1971.

[3] GINSBURG, H. y OPPERS, S.: *Ob. cit.*

que daba el niño, le vigilaba mientras trataba de resolverlo y hacía preguntas de clarificación para poder entender el tipo de razonamiento que guiaba sus esfuerzos.

Pronto se le hizo claro a Piaget que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad; reflejan las distintas *formas* de razonamiento que los de distintas edades emplean para resolver problemas. Por ejemplo, si se pregunta a un grupo de niños de cuatro años qué es más grande, el sol o la tierra, la mayoría dirán que la tierra. Si entonces se les pregunta cómo saben que la tierra es más grande, probablemente dirán que el sol parece pequeño. Esto es, «lógicamente» concluyen que lo que parece más pequeño es más pequeño. Preguntemos a un grupo de niños de siete años lo mismo y la mayoría responderán que el sol es más grande. Preguntemos cómo saben que el sol es más grande si parece tan pequeño, y dirán que parece pequeño sólo porque está lejos.

Si simplemente comparáramos las respuestas de los niños, concluiríamos que los de siete años saben más que los de cuatro años, porque han aprendido más sobre el tamaño relativo de la tierra y el sol. Si vamos más allá de las respuestas y miramos al razonamiento que usan, aparece una segunda diferencia. Los más pequeños no adivinan las respuestas, usan una *lógica* consistente para llegar a las contestaciones incorrectas. Consistentemente identifican el tamaño percibido del sol con el tamaño real. Los niños de siete años, en contraste, no identifican a los dos. Entienden y utilizan el principio lógico de la perspectiva para diferenciar entre el tamaño percibido y el real. Así, los dos grupos ofrecen contestaciones distintas porque utilizan una lógica distinta (forma de razonamiento) para llegar a sus conclusiones.

Piaget insiste en que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más. La diferencia es más bien *de desarrollo*. A medida que maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos tales como el sol y la tierra. Se hacen más aptos para ver el mundo «como es». En otras palabras, se hacen más inteligentes.

El niño normal de siete años mira al sol y entiende más de él que lo que entiende un niño de cuatro años. A los siete, no sólo sabe *sobre* el tamaño relativo del sol y la distancia de la tierra, sino que también relaciona lógicamente estos datos discretos para juzgar que el sol es más grande que la tierra. Aun cuando a un niño normal de cuatro años se le diera esta información, no sería capaz de aplicarla, porque todavía no ha desarrollado la capacidad cognitiva para entender por qué tiene sentido el principio de la perspectiva. Para entender adecuadamente un principio lógico, lo debemos haber desarrollado como parte de nuestra capacidad de encontrarle sentido al mundo en que vivimos.

La inteligencia como adaptación al entorno[4]

Aunque la investigación de Piaget se ha dirigido fundamentalmente al estudio de cómo se desarrolla la inteligencia durante la niñez, su trabajo no se puede apreciar plenamente sin considerar la perspectiva biológica que forma la base de su teoría.

[4] Los dos apartados siguientes presentan su concepción a Herbert Ginsburg y Sylvia Opper.

Piaget cree que los organismos humanos comparten con los demás organismos dos «funciones invariantes»: organización y adaptación. La *organización* se refiere a la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes. Así, los mamíferos sólo operan por actividades biológicas al azar (por ejemplo los sistemas respiratorio y digestivo) que regulan todas las funciones biológicas, como el respirar y el comer. Estos sistemas organizados no podrían funcionar bien, sin embargo, si no estuvieran *adaptados* a las condiciones del medio en las que vive el mamífero. Por ejemplo, los sistemas digestivos difieren dependiendo de los alimentos de que puede disponer principalmente el animal en cuestión.

La mente humana, de acuerdo con Piaget, también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos sistemas están cuidadosamente afinados para adaptarse a estímulos del entorno cambiantes. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La *asimilación* se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, mientras que la *acomodación* implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.

Ilustremos estos procesos que normalmente operan en conjunción, presentando un ejemplo sociológico y otro psicológico de adaptación.

> Consideremos una tribu primitiva en un rincón remoto de la tierra. Sus actividades están muy organizadas para asegurar el cumplimiento de las funciones necesarias de supervivencia, están diseñadas para establecer y mantener un *equilibrio* (una relación armónica) entre el organismo (la tribu) y su entorno. Si se rompe este equilibrio, por ejemplo, por un cambio inesperado de clima que interrumpe bruscamente las prácticas agrícolas o cazadoras acostumbradas de la tribu, la gente tendría una gran motivación para encontrar un modo de restaurar el equilibrio roto. Tendrán que adaptarse a la nueva situación.
>
> En el modelo de adaptación de Piaget, la primera tendencia de un organismo (la tribu), es asimilar el nuevo problema a prácticas antiguas. Puede llamar a sus mayores para recordar si esta situación se había dado antes y, si así fuera, cómo se había manejado. Si la tribu tiene un modo tradicional de funcionar en un súbito cambio de clima, el nuevo incidente se *asimilará* a formas antiguas y se podrá restaurar el equilibrio. Si las formas antiguas no son eficientes, tendrían que *acomodarse* a la nueva situación. Esto podría requerir un gran esfuerzo; alguien tiene que averiguar en qué se diferencia la nueva situación de otras y cómo se han de modificar las formas antiguas para salir al paso de la nueva situación. Si se cumple la tarea, se restaurará el equilibrio. Además, la organización de las actividades de la tribu se debe modificar para incluir esta nueva respuesta. La modificación puede ser ligera (la inclusión de un nuevo ritual o una nueva técnica de cacería), o podría ser tan importante (la necesidad de emigrar a un nuevo entorno) que requiriera una reorganización de muchas actividades antiguas.
>
> En este modelo, las funciones de organización y adaptación están fuertemente relacionadas. Sin un sistema organizado de actividades, la tribu no tendría una base de experiencia sobre la que apoyarse al encontrarse con la nueva crisis. Un sistema que no fuera suficientemente flexible para adaptarse a la nueva condición, probaría no ser funcional, y el organismo (la tribu) sufriría mucho. Lo que une las dos funciones es la tendencia del organismo a establecer y restablecer el equilibrio (balance o armonía) con el medio. Lo que permite el restablecimiento del equilibrio es la inteligencia del organismo, en este caso el descubrimiento de los miembros de la tribu del cómo modificar prácticas antiguas para salir al paso de necesidades nuevas.
>
> Como segundo ejemplo, consideremos un estudiante de primer año de universidad que proviene de un ambiente conservador. En casa conocía a gente de ambientes y opiniones parecidos. En la facultad está expuesto a una más amplia gama de personas, y algunas de sus ideas suponen un reto a su

manera acostumbrada de pensar y actuar. Y sin embargo, él valora la novedad de este encuentro y quiere integrar su experiencia de la universidad con experiencias previas, ¿cómo lo hará?

Él se sorprende de ver que mucha gente tiene ideas políticas más liberales que las suyas. Como es curioso, introduce a otros en discusiones políticas y descubre que sobre algunos puntos le persuade la fuerza de sus pensamientos. Encuentra esto inquietante, porque siempre se ha considerado a sí mismo conservador en política, pero es capaz de conciliar esta discrepancia concediendo algunos puntos a sus amigos liberales, mientras que mantiene una fidelidad general a sus convicciones conservadoras. Ha *asimilado* algunas ideas liberales a su filosofía, pero fundamentalmente no ha alterado esa filosofía.

Esta solución se hace más difícil de mantener la primavera siguiente. El *campus* se enardece con la controversia sobre un decreto que está considerado legislatura estatal. Circulan peticiones tanto a favor de la posición liberal como de la conservadora. Inseguro sobre su postura ante este asunto, el estudiante conversa con otros y se encuentra otra vez persuadido por la lógica de la posición liberal. Experimenta un conflicto especial cuando sus amigos conservadores le piden que firme su petición. Tiene que negarse, y, enfadados, le acusan de haberse hecho liberal. Aunque incómodo con esta designación, cuando reflexiona se da cuenta de que sus opiniones políticas han cambiado considerablemente. No sólo está de acuerdo con los liberales sobre temas específicos, sino que su enfoque general de los temas políticos ha cambiado. Ha *acomodado* su filosofía política a nuevas consideraciones, y, en este proceso, esa misma filosofía se ha reorganizado.

Puede parecer raro comparar a un estudiante con una tribu primitiva. Pero uno de los grandes fuertes de la teoría de Piaget ha sido mostrar cómo la inteligencia, como parte de la función biológica de adaptación, opera en casi todas las actividades humanas: en las decisiones políticas de un adolescente, en una caza primitiva y en los juegos de los niños. Uniendo estos diversos usos en un sistema de desarrollo, Piaget nos ha proporcionado un entendimiento único de cómo la inteligencia humana opera y se desarrolla.

El desarrollo de estructuras psicológicas

En la teoría de Piaget, el desarrollo está claramente relacionado –de hecho es producto de ella– con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del medio entorno. La mente no absorbe simplemente datos que ocurren, que se encuentran a medida que el organismo humano interacciona con el medio. En vez de esto, la mente «busca» organizarse. Busca información relevante del entorno que puede «usar» para «construir» un sistema de orden que encuentre sentido, y por lo tanto fomente a la interacción con el mundo.

Para ilustrar la «actividad» de la mente, considera a estos dos niños «trabajando» por encontrarle sentido a su entorno.

Al visitar una tarde a unos amigos, a uno de los autores le presentaron a su hijo, Tony, de diecisiete meses. El niño pareció recordar al visitante y situarle en un contexto familiar. Tony entonces apuntó hacia afuera y le preguntó a su padre si el coche que estaba aparcado junto a la acera era «¿el coche de Joe?». El niño no había visto llegar a Joe, y nunca había visto su coche. ¿Por qué entonces, preguntó por el coche?

El padre de Tony ayudó a resolver la adivinanza. El niño y su padre habían estado paseando en coche ese día y estaba fascinado con el automóvil.

Asumió correctamente, que cualquier visitante tendría que venir en coche. Los coches estaban

«en su mente». Así que, sin ninguna ayuda de sus padres, buscó la información sobre la llegada de Joe que le interesaba. Su mente atendía a su propio orden.

O pensemos en Talya, una niña israelí de cuatro años. Su madre llevaba un diario de sus actividades durante la guerra de Yom Kippur de 1973. Una nota dice:

> «Talya hoy se inventó una canción antes de irse a la cama. Que todos vengan a casa y vivan juntos, y que los árabes y los rusos no peguen a los judíos y que Yossi no me pegue a mí.» [5]

Esta niña de cuatro años trataba de encontrarle sentido a un conjunto complejo de estímulos llamado guerra. Se imaginaba que los soldados en el campo de batalla se pegaban unos a otros como Yossi (su amiga) le pegaba a ella. En su canción, recogió las dos imágenes y pidió que el pegarse parara en ambos frentes.

Aunque no podemos predecir las preguntas precisas, comentarios o cantos que los niños de una cierta edad harán, podemos estar bastante seguros del tipo de información que encuentran relevante, porque la relevancia de la información está relacionada con el *estadio*. Si, como Piaget supone, la mente opera de modo ordenado, regulada por estructuras mentales concretas que se han desarrollado hasta cierto punto en la vida de un niño, entonces esas estructuras determinarán la información que será importante para él según sus intereses. Decirle a Tony que el coche de Joe se hizo en Japón sería irrelevante. Decirle a Talya que los israelíes y los árabes pelean con tanques y aviones y no con las manos como (Yossi) no la ayudaría a encontrarle sentido a la guerra y por lo tanto no cambiaría nada, dadas sus operaciones psicológicas.

Piaget se refiere a las estructuras psicológicas dadas –los métodos de organizar la información– que se han desarrollado en la vida del niño como ese *estadio de desarrollo*. Tony, a los diecisiete meses está en un estadio de desarrollo distinto del de Talya a los cuatro años. Tony está organizando activamente la relación entre conducir un coche y llegar a su casa. Talya está organizando una relación más compleja entre agresión y peligro en casa y en el campo de batalla. A su edad, Tony no podría intentar la integración mental de Talya. Talya, a su edad, no estaría ya interesada en relaciones que fascinan a Tony. Un niño mayor no encontraría que la integración de Talya sirviera o fuera exacta al enfrentarse con pensamientos y sentimientos sobre la guerra. Así, un *estadio* descubre las posibilidades cognitivas organizadas y los límites que caracterizan el pensamiento y proceso de sentimiento de un niño en un momento dado de su desarrollo.

Estadios de desarrollo cognitivo de la infancia

La teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro períodos

[5] EZRAHI, S.: *The Yom Kippur war – A personal diary*, en, «World View», núm. 17, 1974, pág. 13.

importantes: *sensomotor* (del nacimiento a los 2 años); *preoperatorio* (de 2 a 7 años); *operaciones concretas* (de 7 a 11 años); y *operaciones formales* (de los 11 en adelante)[6].

Piaget pasó un buen número de años observando y analizando en detalle las actividades de sus propios hijos durante la lactancia y primera infancia. Llama a este temprano período pre-verbal, nivel de desarrollo sensomotor, porque el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras[7]. Aunque este es un período fascinante, no tenemos espacio para tratarlo en este libro y comenzaremos con el siguiente estadio, el pensamiento preoperatorio.

PENSAMIENTO PREOPERATORIO

Los bebés están limitados, en su interacción con el entorno, al ejercicio de sus capacidades sensomotoras; el punto decisivo para el siguiente nivel de desarrollo es la llegada del pensamiento. El *pensamiento*, que Piaget define como la «representación interna de actos externos», se desarrolla sólo hacia la mitad del segundo año.

¿Cómo se desarrolla el pensamiento? Imaginemos a un niño de diez y ocho meses jugando con objetos en su casa. Cierra y abre cajas, recoge cosas, rompe cosas y trata de volverlas a juntar. Su atención se concentra sólo en los objetos que ve. Pero hay un momento en que empieza a buscar las cosas que no puede encontrar. Puede acordarse de un juguete que no ha visto en algún tiempo. Este acto de la memoria es posible, afirma Piaget, porque el niño ha alcanzado una representación interna del objeto. Piaget ha inventado experimentos para probar la persistencia del interés de los niños por buscar objetos desaparecidos y su habilidad de seguir un objeto de un escondite a otro. Si el niño no sólo recuerda que el objeto existe cuando no lo tiene presente, sino que también se da cuenta de dónde buscarlo, Piaget dice que ha desarrollado la habilidad de representar el objeto internamente. Esto es, puede pensar en un objeto sin que esté visualmente presente.

Insiste en que el pensamiento es la base para el desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo de éste. Pero está claro, como han demostrado otros psicólogos, que pensamiento y lenguaje se desarrollan como sistemas complementarios durante los primeros años[8]. Hacia los tres o cuatro años, la mayoría de los niños son capaces de usar libremente el lenguaje y han desarrollado símbolos mentales para representar internamente crecientes porciones del mundo. Se relacionan libre y verbalmente con compañeros y adultos. En este momento, observa Piaget, su interacción es curiosamente *egocéntrica;* parecen estar centrados cognitivamente en sí mismos y no toman en cuenta los puntos de vista de otros.

Se puede uno dar cuenta del egocentrismo de los niños pequeños cuando se habla con ellos por teléfono. Por ejemplo, al hablar con una niña de cuatro años, a uno de los

[6] Se puede ayudar al lector a captar el sentido de la edad aproximada de desarrollo de estos estadios en los niños de nuestra sociedad. Se debe tener en cuenta que la edad difiere de un niño a otro y de unas sociedades y subgrupos sociales a otros.

[7] PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, Madrid, 1969.

[8] BRUNER, J. S.: *Beyond the information given*. W. W. Norton, Nueva York, 1973.

autores de este libro se le hizo una descripción de una larga lista de objetos. Era difícil saber por qué se estaban describiendo todas estas cosas o que relación había entre ellas. Lo que pasaba es que la niña estaba describiendo dos regalos que había tenido en Navidad y señalaba cada uno al describirlo. No pensó en mencionar el contexto (que eran regalos) o en considerar que el que la escuchaba no podía ver las cosas a las que apuntaba. La niña no estaba siendo mal educada; estaba siendo egocéntrica. Todavía no había desarrollado una conciencia de que la perspectiva del que la escuchaba era distinta de la suya propia.

Del mismo modo, los niños de esta edad no pueden distinguir entre lo que es verdad objetiva y subjetivamente. Simplemente consideran las dos cosas reales. Los personajes de libros y televisión, los muñecos y amigos imaginarios, los fantasmas y los monstruos, los humanos, animales y plantas, todos pueden oír lo que se está diciendo, ver lo que se está haciendo y amenazar con una posible venganza. No es de extrañar que los fantasmas, los monstruos y los malos sueños den tanto miedo a los niños. Lo que en el mundo adulto se experimenta como fantasía, superstición o pensamiento mágico, se experimenta en el mundo del niño como realidad.

La contribución de Piaget al entendimiento de este período de desarrollo ha tenido una doble vertiente: ha documentado ejemplos fascinantes de pensamiento egocéntrico y realista de niños[9] y ha mostrado que la cualidad imaginativa o intuitiva de su pensamiento es el resultado de su ser *preoperatorio* o prelógica.

Volvamos al ejemplo del sol y la luna. Dijimos que la mayoría de los niños de cuatro años piensan que el sol es más pequeño que la tierra porque el sol parece más pequeño; siguen la lógica de que lo que parece más pequeño *es* más pequeño. Esta tendencia es consistente con la descripción de pensamiento egocéntrico de Piaget. La única perspectiva posible que consideran los niños de esta edad es su propia perspectiva; el modo en que las cosas les parecen *es* como son.

Refiriéndonos a este modo de pensar como «siguiendo una lógica», hemos usado «lógica» para significar un modo de pensar consistente. Pero esta lógica no es lógica, porque la base de la lógica implica el salir de la posición personal para comprobar si lo que uno ve, siente y cree es consistente internamente, así como con los hechos objetivos de la situación. Esto es precisamente lo que los niños pequeños no pueden hacer. Por lo tanto, Piaget, se refiere a su pensar como prelógico. La lógica no entra hasta el siguiente nivel de desarrollo.

OPERACIONES CONCRETAS

Los niños de siete años, mirando al mismo sol que los de cuatro años, saben que el sol es más grande que la tierra porque han desarrollado la capacidad de separarse de sus percepciones inmediatas y ajustan lo que ven a lo que saben que es verdad: el sol está lejos. Interponen entre sus percepciones y sus juicios el principio lógico de la perspectiva, y por tanto se puede decir que piensan lógicamente sobre este problema.

[9] PIAGET, J.: *La representación del mundo en el niño*. Morata, Madrid, 1973.

Como hemos apuntado, Piaget no cree que estas secuencias de aprendizaje sean ejemplos aislados; más bien son parte de una transformación más amplia en el modo en que piensan los niños. En los términos de su teoría los niños de esta edad (de los 7 a los 11 años) se desarrollan desde el nivel de pensamiento preoperatorio al de las operaciones concretas.

El término *operatorio concreto* se refiere a las operaciones lógicas que los niños realizan sobre objetos concretos. «Operaciones» son acciones mentales reversibles. Las sumas y restas son ejemplos de acciones mentales reversibles. Digamos que tenemos dos montones iguales de canicas, de ocho canicas cada uno. Tomamos tres canicas de un montón y las ponemos en el otro. Le preguntamos a un niño: «¿Podemos hacer los dos montones iguales otra vez?». Viendo que puede devolver la igualdad original quitando tres canicas al montón donde las añadimos, el niño está haciendo una acción mental reversible. Revierte (o deshace) la suma con la resta: $3 + (-3) = 0$.

Este nivel de pensamiento se llama operatorio *concreto* porque los niños de esta edad generalmente piensan las cosas en términos de objetos concretos. Lo vemos al darnos cuenta de qué les interesa más. Quieren saber *cuánto*, cuesta comprar caramelos *cómo* es de alto el edificio más alto, *qué* grande es la ballena más grande, *cuántos* goles puede meter un jugador de fútbol. Observan cuidadosamente la distribución de bienes para asegurarse de que todos tienen una parte *igual*. En el mundo que construyen hay pocas, o ninguna, abstracciones, pero hay una multitud de distinciones concretas que significan mucho para ellos.

Test de operaciones concretas

Este estadio de desarrollo cognitivo incluye la habilidad de hacer operaciones concretas en cierto número de tareas distintas. Piaget ha ideado modos de probar si los niños usan operaciones concretas o pensamiento preoperatorio al razonar sobre cada tarea. Los niños no siempre son consistentes en su empleo, pero el modelo general es que un niño que ha dominado una tarea será capaz de dominar otras de una dificulad comparable. Los niños que no son capaces de resolver *ninguno* de los problemas presentados por las tareas son definidos como pertenecientes al estadio preoperatorio. Los que resuelven *todos* o la *mayoría* de los problemas son considerados como en el estadio de las operaciones concretas. Los que resuelven *algunos* problemas, pero no pueden resolver otros, se ven como en transición entre los dos estadios. Como los estadios son descripciones abstractas de un cambio a través del tiempo, no hay razón para esperar que los niños estén en uno u otro nivel bajo cualquier circunstancia. La teoría predice que una vez que los niños han dominado las operaciones concretas, preferirán resolver tareas usando ese nivel más alto y no retrocederán a un razonamiento preoperatorio.

Dos de los más conocidos tests de Piaget para las operaciones concretas se basan en las tareas de clasificación y conservación. Se descubren en los ejemplos que siguen.

Al examinar las capacidades de *clasificación*, ponemos delante de un niño, un número de pequeños objetos. Nos interesa saber cómo agrupa los objetos para formar distintas clases. ¿Qué va con qué? En la mente del niño, ¿cuáles son las líneas de conexión y división que unen o separan distintos objetos?

Imaginemos que se ponen delante del niño ocho triángulos y ocho círculos. De las diez y seis formas, algunas son grandes y otras pequeñas, algunas rojas y otras azules. Así, es posible clasificar los objetos de acuerdo con la forma geométrica, tamaño o color. Es posible también formar subclases dentro de las clases: pequeños triángulos rojos, círculos azules grandes, y demás. Ahora pedimos al niño que ponga juntas las cosas que se parecen.

Lo que Piaget observa es que los niños emplean distintas estrategias para hacer esta tarea. Los más pequeños normalmente muestran los criterios menos definidos en la clasificación. Pueden empezar por separar triángulos de círculos *y* cambiar a la mitad a separar rojos de azules. Saben que los triángulos son distintos de los círculos y que los azules son distintos de los rojos, pero no se ajustan consistentemente a un método de clasificación definido. Piaget diría que estos niños son preoperatorios en relación a este tema.

Un segundo grupo de niños, quizá un año o dos mayores, serán más consistentes en sus esfuerzos de clasificación. Empezarán con triángulos y círculos, o con rojos y azules, y continuarán por ahí hasta que completen la tarea. Además, serán capaces de hacer subclases, separando triángulos grandes de pequeños, por ejemplo. Así parecerán haber dominado la tarea de clasificación de objetos concretos.

Piaget, sin embargo, piensa que se necesita un paso más. Una vez que el niño ha formado clases y subclases, ¿entiende la relación entre ellas? Por ejemplo, si ponemos ante un niño ocho bolas de madera, de las cuales tres son rojas y cinco azules, probablemente percibirá a primera vista que hay dos bolas azules más que rojas. Pero ¿piensa que hay más bolas *azules* o más bolas de *madera*? ¿Entiende que el todo (representado en las bolas de madera) es más grande que cualquiera de las partes (por ejemplo, bolas azules)? Normalmente transcurre un tiempo entre el momento en que un niño puede agrupar objetos en clases y el momento en que domina la relación lógica entre clase y subclase.

¿Porqué está Piaget preocupado con este tercer paso? La respuesta nos vuelve a llevar al concepto de *equilibrio*. Piaget se propone que el concepto de nivel defina el punto al que el pensamiento alcanza el equilibrio. En relación a la tarea de clasificación, hemos visto que el nivel de pensamiento preoperatorio termina en el punto donde los niños pueden separar objetos por el criterio de una única dimensión. Pueden distinguir círculos de triángulos, rojos de azules, etc..., pero no pueden agrupar estos objetos en clases consistentemente cuando los objetos se definen por dos o más dimensiones. No pueden mirar a una dimensión (forma) mientras consistentemente pasan por alto otras (tamaño y color). El siguiente nivel de desarrollo representa un paso más avanzado. Ese paso (tercero) se consigue sólo cuando el niño ha dominado la relación lógica entre clase y subclase entre el todo y sus partes. El niño en el segundo paso no puede mirar la diferencia entre las partes (bolas rojas y azules) y recordar al mismo tiempo su relación al todo (todas las bolas de madera). Incluso en el tercer paso esta habilidad viene limitada a la consideración de objetos concretos con características concretas, tales como forma, color y tamaño. Así y todo, este logro representa un equilibrio —un punto de descanso— en el desarrollo de las operaciones concretas. Por lo tanto, define el nivel de las operaciones concretas para la tarea de clasificación.

La segunda tarea que observamos como test de operaciones concretas es la *conser-*

vación de una cantidad constante. Se le presentan al niño dos tubos iguales, llenos con la misma cantidad de líquido. Cuando está de acuerdo en que los dos tubos contienen la misma cantidad de líquido, los contenidos del segundo tubo se vierten en un tercero de forma distinta. El tubo es bajo y ancho, y en él, el líquido llega a un nivel más bajo. Ahora se le pregunta si el primer y el tercer tubo tienen la misma cantidad de líquido.

Los niños al nivel preoperatorio, que definen la cantidad por sus percepciones inmediatas ven que el líquido llega a un nivel más bajo en el tercer tubo y concluyen que tiene menos líquido que el primero. No cambian de opinión ni siquiera después de que ven el líquido vertido de nuevo en el segundo tubo y recobra su nivel igual. Una vez que la cantidad de líquido parece ser menor, olvidan lo que parecería antes.

Los niños en transición oscilan en su juicio. Pueden ver más de una perspectiva, pero no pueden determinar consistentemente qué tubo tiene más líquido. Los que se piensa que han llegado a las operaciones concretas, son los que pueden conservar la cantidad de líquido consistentemente. Entienden que no importa cuál sea el nivel del liquido; el nivel sólo es función de la forma del tubo y no afecta a la cantidad. La cantidad de líquido es la misma sea cual sea la forma del tubo.

¿Cómo pueden determinar esto? Piaget pone el énfasis en el papel de la reversibilidad. Los niños que se encuentran en el estadio de las operaciones concretas pueden revertir mentalmente la operación de verter el líquido. Pueden, por así decir, verter el líquido mentalmente en el segundo tubo y ver que sube hasta el mismo punto que antes. Como no se perdió líquido al verterlo, la cantidad en el tercer tubo es la misma que en el primero. Esto quiere decir que es también la misma que en el segundo.

«*Décalage*»

Una característica importante del desarrollo cognitivo de los niños es que no se hacen capaces de operaciones concretas de repente en todas sus actividades. Normalmente sucede lo contrario. Se hacen con ellas en ciertas áreas pero no en otras. Gradualmente, a lo largo de varios años (que en nuestra sociedad normalmente corresponde a los años de escuela elemental), su capacidad para este nivel de razonamiento aumenta y se expande para incluir un mayor número de actividades. A esta expansión la llamaba Piaget *décalage*.

OPERACIONES FORMALES

Aunque el desarrollo de las operaciones concretas representa un gran avance en relación al pensamiento preoperatorio, las operaciones concretas son todavía una base limitada para conocer el propio mundo. Una persona a este nivel percibe el mundo en términos de sus características concretas y todavía no es capaz de organizar esas percepciones en términos de categorías lógicas más abstractas. Como casi todos los sistemas de conocimiento occidentales —ciencias, matemáticas, humanidades— están organizados por categorías lógicas formales, en nuestra sociedad estar limitados a operaciones concretas representa una considerable privación cognitiva.

Para ilustrar la diferencia entre operaciones concretas y *operaciones formales* —el

nivel siguiente de desarrollo cognitivo—, consideremos este ejercicio de clasificación. Imaginemos a dos niños, uno de diez y otro de doce años, ante quienes se han puesto las siguientes fotografías de animales: un pato, un perro, un avestruz, un elefante, un águila y un murciélago. Se pide a los niños que separen las fotografías en dos grupos de animales que van juntos. Los dos niños perciben que los animales se pueden dividir en pájaros y mamíferos, y se ponen a hacerlo.

La niña de diez años tiene poco problema. Divide los animales entre los que tienen alas y vuelan, y los que caminan. Así, el pato, el avestruz, el águila y el murciélago se unen, mientras que el perro y el elefante forman el otro grupo.

El niño de doce años tiene más problema que la pequeña. Empieza por repetir la clasificación de la niña, pero no está conforme con el murciélago. Ciertamente parece un pájaro, pero recuerda que los mamíferos son animales que nutren a sus crías con la leche de la madre. Piensa que esto es cierto en el murciélago y así, por fin, decide ponerlo con el perro y el elefante.

La diferencia en la actuación de los niños quizá no se deba sólo a su aprendizaje y memoria. Incluso si la niña de diez años ha aprendido que el murciélago es una «excepción de la regla», quizá no entienda por qué, y por tanto puede no recordar lo que aprendió. Porque si, como suponemos, la niña de diez años construye su clasificación por operaciones concretas, el ojo de su mente es probable que sea atraído y limitado a los modos más obvios y concretos en que el murciélago se parece a los pájaros. Los medios de nutrición son un criterio mucho menos patente para clasificar mámíferos. Cuando se pesa concretamente contra el hecho de que el murciélago tiene alas, parece disminuir su significado.

Si el de doce años, como suponemos, ha empezado a construir sus clasificaciones por operaciones formales, será capaz de vez en cuando de trascender la lógica de las operaciones concretas y poner en perspectiva los parecidos más obvios entre el murciélago y los pájaros. Entenderá que la propiedad menos visible y más abstracta de los mamíferos lógicamente sobrepasa a las similitudes visibles. Así, aunque un murciélago tiene alas y vuela como los pájaros, pertenece al tipo de mamíferos que nutren a sus crías de un modo particular.

Las operaciones formales, pues, marcan la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, de hacer «operaciones sobre operaciones». Una vez que entiende que los objetos se pueden clasificar por criterios formales, lógicamente —que las naciones se pueden entender en términos de su forma de Gobierno y las moléculas por sus fórmulas químicas— el niño puede empezar sistemáticamente a comparar y contrastar varios objetos con esos criterios. Además, lo dado se puede ver en relación a otras posibilidades hipotéticas. Así, el que un autor acabe una historia, de cierto modo se puede ver frente a la posibilidad de haber escogido otros finales plausibles.

Piaget, junto con su colega Barbel Inhelder ha investigado el problema del desarrollo de las operaciones formales primordialmente en el pensamiento matemático y científico [10]. Esto refleja la creencia de Piaget de que estas áreas representan los ejemplos más claros de las operaciones lógicas formales. Sin embargo, como veremos,

---

[10] INHELDER, B. y PIAGET, J.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

el desarrollo de las operaciones formales también marca un punto decisivo en el desarrollo social, emocional y moral del niño.

El período de las operaciones formales cubre diversos grados de capacidad de pensar en abstracto. La investigación muestra que en nuestra sociedad, los signos más tempranos de este período aparecen hacia los once o doce años. Sin embargo, hay una marcada diferencia en los tipos de abstracciones que pueden manejar el niño normal de once años o el normal de diez y siete. Por tanto, ha sido significativo hablar de subestadios dentro de las operaciones formales que corresponden a subestadios de distintos grados de capacidad de pensar en abstracto. En la siguiente exposición usamos la terminología de un estudio americano reciente, y delineamos dos subestadios: operaciones formales iniciales y operaciones formales básicas [11].

Operaciones formales iniciales

La característica principal de este primer paso en el desarrollo de las operaciones formales es la formación de lo *inverso de lo recíproco*. Para entender este desarrollo vamos a retroceder a la formación de *reciprocidad simultánea* durante el estadio de las operaciones concretas.

> Le decimos a un niño de nueve años que Eliot es el hermano mayor de Mark. Entonces preguntamos: «¿Quién es el hermano menor de Eliot?». Para contestar correctamente el niño tiene que entender que «menor» y «mayor» son términos recíprocos simultáneamente. Para que Eliot sea el hermano mayor de Mark, Mark tiene que ser el hermano menor de Eliot.
>
> Lo inverso de lo recíproco, con todo, es más complejo. Como ejemplo, le decimos al niño que se imagine que todos los hombres altos son guapos. Así: «Si un hombre es alto, es guapo».
>
> Preguntamos: «Si un hombre se llama Juan no es guapo, ¿es alto?»
>
> El niño piensa en este caso que «alto» es lo mismo que «guapo». Si alguien no es guapo, no puede ser alto. Entonces preguntamos algo más difícil:
>
> «Si Juan no es alto, ¿es guapo?»

Los niños en el estadio de las operaciones concretas tienden a tratar esta relación como si fuera simultáneamente recíproca, y por tanto responden: «No, no es guapo». Por supuesto, esto no es correcto. Toda la gente guapa no es alta y una persona puede no ser alta pero sí guapa. Dijimos que todos los hombres altos son guapos, pero no dijimos que todos los hombres guapos son altos.

Hay dos dificultades implicadas al resolver este problema. La primera es que es hipotético. En la experiencia del niño no es verdad que todos los hombres altos son guapos. Para tratar el problema, el niño debe suspender conscientemente su experiencia y aceptar la condición hipotética. Esto implica la habilidad de distanciarse de la experiencia concreta, lo cual es difícil para niños que se hallan en el estadio de operaciones concretas. La segunda dificultad implica pensar en la categoría «no alto» o «no guapo». Mientras que «alto» y «guapo» son categorías concretas, su inverso «no alto» y «no guapo» son categorías abstractas. Se derivan de lo concreto, pero no son

[11] COLBY, A. y KOHLBERG, L.: «The relation between logical and moral development», en *Cognitive development and social development: Relationships and implications*. Lawrence Erlbaum Associates, Nueva York, 1980.

concretas en sí mismas. Así, mientras que los niños saben que «canadienses» son gente que vive (o son ciudadanos) del Canadá, si les preguntamos quiénes son «no Canadienses» es difícil pensar en todo el mundo que no vive en Canadá.

Surge la pregunta de por qué alguien se debe preocupar por si los niños pueden o no pensar en lo inverso de lo recíproco; una respuesta puede llegar de una consideración de la Regla de Oro: «Haz a los demás lo que quieres que te hagan». Los niños en el nivel de las operaciones concretas piensan que esto quiere decir: «Lo que te hace es igual a lo que le debas hacer». Así, «si te pega, tú le pegas a él». Pero los niños que han alcanzado las operaciones formales iniciales se dan cuenta de que no es esta interpretación lo que se quiere decir. Más bien: «Le debes tratar *no* como te trata, sino como querrías que te tratara».

Operaciones formales básicas

La formación de lo inverso de lo recíproco sólo es el primer paso hacia el razonamiento en lógica formal. La mayoría de los lectores tendrán conocimiento del paso siguiente, importante en su estudio de las ciencias: la capacidad de mirar un problema, pensar en varias soluciones posibles, formular una hipótesis seleccionando la solución más probablemente correcta y probar la hipótesis experimentando sistemáticamente varias posibilidades.

Un modo en que Piaget ha examinado las operaciones formales básicas ha sido presentar a los sujetos un péndulo. Se le muestra al sujeto que el péndulo viene con una cuerda ajustable, que se puede acortar o alargar. Cierto número de distintos pesos también se le pueden atar al péndulo. Por supuesto, el péndulo se puede impulsar con más o menos fuerza. Entonces se le da el péndulo al niño y algunos pesos y se le dice que descubra lo que determinará la velocidad de su movimiento. ¿Qué le hace moverse más rápido o lento? El experimentador observa al sujeto resolver el problema.

Una diferencia crucial entre los niños en los niveles concreto y formal es cómo enfocar el problema. ¿Empieza el por manipular el péndulo, o parece planear el experimento considerando varias posibilidades alternativas por lo que podría causar al péndulo que se moviera a una cierta velocidad? El segundo enfoque es característico de las operaciones formales básicas. La persona en este estadio es capaz de ver mentalmente las posibilidades y planear cómo determinar cuál es correcta.

Típicamente, el sujeto en el nivel de las operaciones concretas o formales iniciales, probará varias «variables» posibles (por ejemplo, la longitud y los pesos) y medirá en qué condiciones (por ejemplo, cuerda larga con mucho peso, cuerda corta con peso ligero) el péndulo se balancea más rápido. Entonces llegará a la respuesta.

En contraste, el niño en el nivel de las operaciones formales básicas, había pensado en las posibles alternativas y empezará por mantener las variables constantes para poder aislar cuál o cuáles causan que la velocidad varíe. Tiene cuidado de no mezclar las variables. Primero trata la variable del peso. A cada nivel de peso, mantiene la otra variable (longitud de la cuerda y fuerza del empuje) constante para asegurarse de que no confunde las variables. Cuando descubre que el peso no tiene efecto, prueba la longitud, manteniendo el peso y la fuerza constantes. Por este proceso descubre que sólo la longitud de la cuerda hace que el péndulo se mueva más o menos rápidamente.

Una cuerda más corta –con mucho o poco peso, o un peso ligero y con o sin empuje– causará que el péndulo se balancee más rápido que una cuerda más larga.

En nuestra sociedad, las operaciones formales básicas, que a su vez se desarrollan en dos pasos, empiezan típicamente hacia la mitad de la adolescencia. No todos los adolescentes o adultos alcanzan este nivel. Un estudio reciente en California de una muestra de adolescentes y adultos mostró que sólo alrededor de la mitad había alcanzado (o consolidado) las operaciones formales [12].

El principio de *décalage* se aplica a operaciones formales. La gente alcanza las operaciones formales en distintos momentos, no sólo en relación con tareas tales como el ejercicio del péndulo, sino también, y esto es más importante, en su pensar sobre temas sociales e interpersonales. Porque el valor de los estadios de Piaget no se limita a describir la estructura del razonamiento científico, sino que se extiende también, al razonamiento en los campos moral y social.

La relación entre cognición y afecto

Una reacción normal ante la lectura de la obra de Piaget es pensar que sólo trata la cognición (pensamiento) y no el afecto (sentimiento). Eso no es verdad. El interés de Piaget se ha centrado especialmente en el desarrollo intelectual, pero ha especificado claramente que la inteligencia opera en ambas áreas de la vida. De hecho, cree que cualquier separación de las dos es artificial. No puede haber conocimiento sin afecto, ni afecto sin conocimiento [13].

¿Cuál es pues la relación entre los dos? Simplemente dicho, el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto.

La teoría de Piaget se basa en el principio de interacción. No podría tener lugar un desarrollo de estructuras si el organismo no estuviera en constante interacción con su entorno. La interacción o adaptación humana, como apuntábamos, se caracteriza por nuestra búsqueda activa de las partes de nuestro medio con las que interaccionamos. En este proceso, el interés juega un papel central. Algo del entorno nos llama la atención y estimula nuestro interés. El interés se experimenta como sentimiento. Nos sentimos movidos a averiguar qué hay ahí. Puede ser un nuevo juguete, una persona atractiva, o una constelación que no hemos visto antes. O nos podemos sentir movidos a explorar algo dentro de nosotros mismos: una nueva idea, un conflicto entre ideas o un conflicto entre nuestras ideas y nuestros sentimientos. En todos estos casos, si no sintiéramos la atracción de un nuevo estímulo, no dirigiríamos la atención y procesos cognitivos a ese aspecto. Una persona que está emocionalmente aislada no puede funcionar cognitivamente.

El afecto, con todo, no se podría experimentar como sentimiento o emoción a no ser que se le diera sentido con una estructura cognitiva. Cuando una mujer dice que se siente feliz o triste, no está simplemente explicando una sensación somática. Más bien,

[12] KUHN, D. y otros: *The development of formal operations in logical and moral judgment*, en «Genetic Psychology Monographs», núm. 95, 1977, pág. 115.

[13] PIAGET, J.: *Seis estudios de psicología*. Barral, Barcelona, 1978.

está interpretando esa sensación en términos de una categoría cognitiva llamada «estar feliz» o «estar triste». Un hombre que dice: «No sé si reír o llorar», quiere decir que no está seguro de cómo (cognitivamente) interpretar un acontecimiento dado y por lo tanto experimentar la reacción emocional apropiada. Nuestras reacciones emocionales a menudo pueden ir en ambas direcciones, dependiendo de la interpretación que aplicamos a una situación dada.

El afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento; las emociones que experimentaremos cambiarán a medida que desarrollemos nuevas habilidades de interpretar nuestras situaciones sociales. Consideremos la diferencia en estados emocionales en la infancia y la adolescencia. Los niños que están en el nivel de las operaciones concretas se enfadan en situaciones concretas. Quítale a una niña su juguete, prívala de un privilegio, trátala injustamente, y es probable que se enfade. Te dirá que está enfadada contigo por hacerle eso. Pero los niños en este período no se deprimen ni se «exaltan», ni se mantienen ambivalentes.

Estas emociones posteriores, que caracterizan a los adolescentes y están estructuradas por operaciones formales no se refieren a acontecimientos concretos, sino al sentido personal del yo. El «yo», sin embargo, es una categoría abstracta; no se puede ver o tocar. Se debe imaginar cognitivamente y sólo se puede sentir [14].

El juicio moral es el área en que Piaget ha tratado más explícitamente la relación entre el conocimiento y el afecto. Porque, ¿qué es el juicio moral si no una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar?

El juicio moral del niño

Piaget comenzó a estudiar el juicio moral de los niños al principio de su carrera como parte de un esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social [15]. Influenciado por el sociólogo francés Emilie Durkheim, que defendía que la esencia de la educación moral era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma [16], Piaget enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Con su ingenio característico, Piaget empezó, no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de calle que los niños juegan entre ellos.

Hemos apuntado anteriormente en este capítulo que los niños de tres a cinco años tienden a ser egocéntricos cuando se comunican con otros. De forma similar, como observó Piaget, juegan egocéntricamente. Al jugar *baseball* [17], por ejemplo, se ponen gorros, mueven los bates, tiran y recogen pelotas, pero a menudo se mueven sin mirar a la pelota, tiran sin apuntar a la dirección correcta y cierran los ojos justo cuando la

[14] KOHLBERG, L. y GILLIGAN, C.: *The adolescent as a philosopher*, en «Daedalus», núm. 100, 1971, pág. 1062.

[15] PIAGET, J.: *El juicio moral en el niño*. Beltrán, Madrid, 1935.

[16] DURKHEIM, E.: *Moral education*. Free Press, Nueva York, 1961. Original publicado en 1925.

[17] Piaget utiliza el juego de las canicas. Nosotros hemos adaptado sus observaciones al *baseball*.

pelota que se supone que tienen que recoger se les está acercando. Cada una de sus acciones es aislada. Parecen ser incapaces de coordinar una serie de acciones con otra, con el resultado de que rara vez juegan al unísono o cooperan con otros para ganar.

Los niños de siete u ocho años juegan a lo mismo de una manera bastante distinta. Mueven el bate o tiran la pelota con acierto, mirando atentamente lo que los demás jugadores hacen para coordinar sus acciones con las de los otros. Juegan con reglas y esperan que todos los demás hagan lo mismo. Además, juegan juntos como equipo, cooperando con sus compañeros para ganar a los otros y el juego. Su ajustarse a las reglas, sin embargo, es literal; rara vez se les ve hacerlo conscientemente para salir al encuentro de una situación específica.

En contraste, los niños de once y doce años empiezan a jugar con reglas. Saben por qué hay reglas y cómo obedecerlas, pero también saben que hay ocasiones en que las reglas pueden y deben ser alteradas. Si, por ejemplo, no hay bastantes jugadores en cada equipo para cubrir el campo, los equipos pueden ponerse de acuerdo en limitar dónde el bateador puede darle a la pelota justamente. Pueden modificar las reglas para decir que nadie puede tirar en el lado derecho porque no tienen bastantes jugadores para cubrirlo.

Estos distintos modos de organizar los juegos —limitación egocéntrica de los demás, jugar literalmente con reglas y adaptación cooperativa a éstas— se puede considerar en gran medida como niveles en la práctica de las reglas por parte de los niños. Hay progresión de un nivel a otro tanto en el grado de cooperación social (cómo coordinan sus acciones entre ellos), como en el respeto por las reglas.

Cuando Piaget entrevistó a niños de estas edades para provocar su entendimiento articulado (conciencia) de estas reglas, encontró una progresión similar de niveles. La primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años cuando los niños creen que son «leyes» que siempre han estado ahí y no se pueden cambiar, porque son fijas e inmutables. Esta visión continúa predominando hasta cerca de los once años, cuando emerge un nuevo entendimiento. Las reglas se ven ahora como emanando del acuerdo de los que van a jugar quienes, si quieren, pueden cambiarlas para salir al paso del cambio de situación.

Tomadas juntas estas dos progresiones presentan una imagen paradójica. Los niños de seis años, que a menudo están todavía imitando acciones y son débiles en la coordinación de acciones con los demás, articulan una visión de las reglas como inmutables. Parecen tener el más alto respeto por las reglas. Pero los de once años, que pueden coordinar sus acciones y cooperar ampliamente con los demás, dicen que las reglas se pueden cambiar bastante libremente. ¿Es posible que respeten las reglas en un grado menor que los de seis años?

La respuesta de Piaget nos lleva al núcleo de lo que quiere decir en esta teoría del desarrollo moral. El respeto por la ley del niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica. Como quien está entrando en el mundo de la interacción social conscientemente, por primera vez, el niño de seis años es muy consciente de la presencia de las autoridades (normalmente adultos) que insisten en que siga las reglas. No sabe por qué insisten, sino sólo que hace mejor en escuchar. Se imagina que las reglas de las autoridades son fijas, porque no se puede poner en su lugar y comprender el proceso por el que se toman decisiones. Ni se puede alejar de su propio rol y ver sus acciones desde la perspectiva de los demás. Así, cree que está

siguiendo las reglas fielmente incluso cuando no lo está y se imagina terribles consecuencias si se desviara de sus reglas. Es comprensible que Piaget llame a este el estadio de respeto unilateral (sólo en una dirección).

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia. Implicados en faenas comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a ellos mismos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: uno respeta las reglas porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo.

El movimiento del primer al segundo nivel no es un proceso puramente cognitivo. Los niños no piensan sencillamente en una nueva definición de reglas y respeto. Más bien la redefinición cognitiva (nueva comprensión o consciencia) emerge a medida que los niños negocian una nueva serie de relaciones sociales. Al hacerse compañeros —uno de varios jugadores en un equipo o miembros de una clase— lentamente van desarrollando conceptos morales para guiar su conducta. La conducta de los niños se hace más racionalmente guiada por las reglas a medida que entienden mejor los conceptos sociales en que éstas operan.

Este desarrollo social implica conocimiento y afecto. Obviamente, si los niños no se sintieran emocionalmente atraídos a jugar con sus compañeros, no habría motivación para desarrollar un nuevo conjunto de relaciones. Pero en el desarrollo, las emociones son también cognitivamente reestructuradas. El respeto en el primer nivel está basado casi completamente en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo de otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo. El respeto se basa ahora en un sentimiento de implicación continua en el sentido de que es justo que todos los que juegan lo hagan con las mismas reglas. Los niños no necesitan ya una autoridad para ajustarse a reglas de común acuerdo.

El trabajo de sobre el juicio moral de los niños se extendió más allá de las reglas de los juegos hasta cubrir su entendimiento de ley, responsabilidad y justicia. Con todo, no se extendió a niños mayores de doce años, ni especificó nunca con detalle los niveles de juicio moral. Después de estos estudios iniciales volvió a su trabajo sobre el desarrollo de la lógica y la delineación de los estadios cognitivos que hemos repasado en este capítulo. El trabajo de esbozar los niveles de juicio moral lo continuó, como veremos en el siguiente capítulo, Lawrence Kohlberg.

GOA UNIVERSITY LIBRARY GOA

3. KOHLBERG: EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Los orígenes de la teoría de Kohlberg

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, anteriormente llamada *la teoría de moralización del desarrollo cognitivo*[1] está profundamente arraigada en los trabajos de Piaget. En particular se basa en las ideas de *El juicio moral en el niño*.

Retrospectivamente parece que el campo de la psicología no estaba preparado para *El juicio moral en el niño* cuando éste se publicó originalmente en 1932. El supuesto principal de Piaget, como apuntábamos, era que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollan por vías paralelas, y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente[2]. En contraste con esto, la creencia de la mayoría de los psicólogos de ese momento era que el pensamiento moral es una función de otros procesos sociales y psicológicos más básicos. Freud, por ejemplo, estaba muy interesado en los temas de moralidad, pero en sus estudios sobre la formación de la conciencia, la verá como algo que se encuentra bajo el control del inconsciente e irracional superego. El pensamiento moral, en su opinión, *no* es un proceso autónomo racional; más a menudo es el producto de fuerzas inconscientes de las que el individuo tiene poca o ninguna consciencia. Los psicólogos que no aceptaron la teoría del superego de Freud, generalmente compartieron su supuesto de que la moralidad es primordialmente el resultado de sentimientos aprendidos pronto en la vida y que tiene poco que ver con los procesos de pensamiento racional. Creían que para entender la moralidad, una persona tiene que estudiar el proceso de socialización por el que los niños aprenden (por condicionamiento y refuerzo) a obedecer las reglas y normas de su sociedad.

Este enfoque del desarrollo moral todavía predomina en muchos círculos, pero hay una creciente receptividad a la visión de Piaget. Esta tendencia es en parte resultado de la influencia cada vez mayor de este autor, pero también se puede relacionar a

[1] KOHLBERG, L.: «Stages of moral development as a basis for moral education», en BECK, C. M.; CRITTENDEN, B. S. y SULLIVAN, E. V.: *Moral education*. Newman Press, Nueva York, 1971, pág. 42.

[2] Para un repaso de los psicólogos que han seguido las investigaciones de Piaget, ver: LICKONA, T.: «Research on Piaget's theory of moral development», en LICKONA, T.: *Moral development and behavior*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1976, págs. 219-240.

tendencias históricas más amplias. La creencia de que la moralidad es simplemente un resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano lleva a una posición relativista: la moralidad es relativa a la educación social de la persona. El relativismo es cada vez más difícil de aceptar: ¿estaban los criminales de guerra Nazis en lo cierto cuando mantenían que sólo seguían órdenes de sus superiores y que, por lo tanto, estaban obrando de acuerdo a la moralidad de su sociedad? ¿Es moralmente aceptable que los políticos espíen las oficinas de sus enemigos porque ése es el modo de tener éxito? La persona que rechaza estas defensas debe explicar sobre qué bases está criticando la moralidad de otras personas. Debe asumir la existencia de algunos principios morales cuya validez no esté limitada a una sociedad concreta. Tales principios no se aprenden en la primera infancia; son producto de un juicio racional maduro.

Varios prominentes científicos sociales americanos —entre ellos David Riesman[3]—, Erik Erikson[4] y Erich Fromm[5] —han intentado analizar las diferencias psicológicas entre formas de compromiso moral más maduras y menos maduras («autónomo» frente a «conformista»). El primero en volver a Piaget y desarrollar sistemáticamente los conceptos de crecimiento moral que sugería fue Lawrence Kohlberg.

Kohlberg, nacido en 1927 y formado en la universidad de Chicago, es uno de los muchos psicólogos americanos atraídos por la obra piagetiana en los años 50. Su contribución especial ha sido aplicar el *concepto* de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. De algún modo, Kohlberg ha ayudado a terminar la obra incompleta de Piaget; pero en el proceso, ha expandido y revisado enormemente los hallazgos originales de éste.

Concepto de juicio moral

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como «teoría del desarrollo moral», es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Así, debemos primero entender cómo, en su opinión, opera el juicio moral en las vidas de las personas.

Mucha gente piensa en la moralidad en términos de los valores que ha adquirido de su entorno social. Por tanto, se piensa que una persona *tiene* valores, y se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores. Mientras que esta opinión de sentido común está de acuerdo con gran parte de la experiencia diaria, no considera lo que ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto. ¿Cómo decide uno qué valor seguir?

> Tomemos el ejemplo de una mujer en nuestra sociedad que ha sido educada en la creencia de que el aborto es malo, pero que se encuentra con un embarazo no deseado. La Ley de su Estado permite el aborto; sus amigas feministas le aconsejan sobre su derecho a controlar su propio destino y abortar. Su amante está a favor del aborto por razones prácticas, pero sus padres y su iglesia creen que el

[3] RIESMAN, D.: *La muchedumbre solitaria*. Paidós, Buenos Aires, 1964.

[4] ERIKSON, E. H.: *Identidad, juventud y crisis*. Paidós, Buenos Aires, 1969.

[5] FROMM, E.: *Man for himself*. Rinehart, Nueva York, 1955.

aborto que no tiene razones médicas, es malo. La mujer se encuentra con opiniones contradictorias basadas en valores muy distintos. ¿Cómo decide qué hacer?

Sin duda muchos factores influyen sobre su decisión. Asuntos emocionales, sociales y prácticos del costo implicado en abortar o tener el niño; todo se debe considerar. Hay también un asunto moral: ¿qué valor cree ella que tiene preferencia en esta situación?

Kohlberg está interesado en el último sistema, porque implica que la mujer ejercite su juicio moral. Ella podría basar su decisión en consideraciones puramente prácticas, pero como el aborto es un asunto cargado de valor moral en nuestra sociedad, probablemente considerará el aspecto moral del problema. Al hacer esto, Kohlberg diría que se enfrenta a un dilema moral en el que tiene que escoger entre dos derechos: 1) el derecho a perseguir su propia felicidad y bienestar, 2) el derecho a la vida del feto. Complica las cosas el que sus amigas den precedencia a un derecho mientras que su familia e iglesia se lo dan al otro; pero esto no cambia el dilema esencial. La mujer tiene que pesar las exigencias contradictorias de estos dos derechos y decidir cuál tiene prioridad.

¿Cómo se hace esto? Es un proceso lógico aunque se puede experimentar como una crisis emocional aterrorizante. El proceso es parecido al que se descubre en la teoría de Piaget. El embarazo no deseado ha introducido *desequilibrio* en la vida de la mujer; ha sacado a la luz cualquier conflicto que existiera en su sistema de valores. Si ha de restaurar el *equilibrio* tiene que clarificar en qué cree y justificar la decisión ante sí misma y quizá ante los demás. Puede tratar de *asimilar* su problema a su manera de pensar acostumbrada, o puede encontrar esa forma de pensar inadecuada. En el segundo caso, debe *acomodar* su pensamiento para abordar la nueva crisis e idear cómo resolver los conflictos en su sistema de valores. En el proceso, puede reordenar lo que valora.

Para concretar más este ejemplo, imaginemos que la mujer de la que estamos hablando es una universitaria de veinte años llamada Jane que ha estado viviendo el año pasado con su amante, Bob, que es también universitario. Jane decide ir a casa y hablarles a sus padres de Bob y del embarazo. Sus padres la animan a casarse y tener el niño. Sostienen que puede terminar la carrera cuando el niño sea un poco mayor y que si Bob y ella se quieren, el matrimonio legitimará y hasta santificará la concepción. Piensan que lo que Bob y ella hicieron estaba mal, pero que ahora es responsabilidad de la joven pareja vivir las consecuencias y no escaparse fácilmente con un aborto.

Jane entiende por qué sus padres piensan que el matrimonio sería bueno en esta situación. Vuelve a la universidad para hablar con Bob de la posibilidad y descubre que él está dispuesto a casarse. Pero ella no está convencida; no está segura de encontrarse preparada para casarse, o de si Bob es la persona adecuada para casarse con él. Había escogido vivir con él como amigo de la universidad, pero no había pensado en el matrimonio o en la maternidad. Jane no era irresponsable; había estado usando un método anticonceptivo y había sido sincera sobre sus sentimientos hacia Bob. Entiende por qué su familia e iglesia piensan que el aborto es malo, pero no está segura de estar de acuerdo con ellos. Jane siempre había planeado ir a la escuela superior y tener una carrera; ahora está descubriendo lo importantes que son para ella sus aspiraciones profesionales. ¿Por qué abandonarlas, lanzarse al matrimonio y convertirse en una madre a disgusto? ¿Es eso en realidad lo mejor para el niño? ¿Debe acceder a las presiones de la sociedad de ser una buena hija y una persona responsable? Quizá en su caso, abortar sea lo más responsable. Puede vivir con la desilusión de Bob, y la desaprobación de sus padres. Decide realizar el aborto.

Tanto si estamos de acuerdo con el razonamiento de Jane como si no, podemos ver que está tanteando seriamente las muchas facetas del problema: su propio conflicto de

valores, la opinión de sus padres, su responsabilidad para con el feto. Si por fin da preferencia a su derecho a vivir su propia vida, no es porque no ha considerado el derecho a la vida del feto, sino porque interpreta que «vida» significa el cuidado que el niño se merece y que ella no está segura de poder dar en este momento. Su decisión se basa, bien o mal, en su estimación de lo que serviría a los intereses de todos, incluyendo los suyos. No niega la responsabilidad, pero cree que una mujer puede ser responsable sin avenirse a las expectativas convencionales de cómo debería actuar[6].

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Al enfrentarse con este dilema, Jane descubrió que valoraba más el perseguir sus aspiraciones profesionales que el complacer a sus padres y a su amante. Se redefinió a sí misma lo que era para ella «responsabilidad» y «el valor de la vida». Esto lo hizo definiendo cuáles eran sus derechos en esta situación y equilibrándolos con los derechos de las otras personas implicadas. Uno puede pensar que no consideró suficientemente por qué el seguir su carrera era tan inherentemente valioso o si el aborto en sí mismo era bueno o malo. Pero el caso de Jane ilustra un punto central en la obra de Kohlberg: el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante el proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Asumir roles: las raíces del juicio moral

¿Cuál es la fuente del juicio moral? ¿Cuándo comienza en la vida humana y cómo se desarrolla en relación con las experiencias sociales?

Nadie argüiría que un niño pequeño ejercita juicio moral. No consideramos que un niño de dos años es responsable de sus acciones de la misma manera que un niño mayor. Implícitamente reconocemos que muchas de las acciones de un niño de dos años no están hechas con intención de herir, y aunque tratamos de formar su conducta por medio de alabanzas y reproches, no la juzgamos como «buena» o «mala». Le enseñamos reglas específicas sobre la conducta apropiada o inapropiada y esperemos que, con el tiempo, llegue a entender *por qué* algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto.

Desde una perspectiva de desarrollo, pues, los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. Por ejemplo, examinemos la regla sobre el ser considerado con sus padres.

Una madre de un niño de tres años llega a casa del trabajo cansada y con dolor de cabeza. Le explica a su hijo que no puede jugar con él por culpa del dolor de cabeza; espera que lo entienda. Pero no lo entiende; se enfada y se molesta. Se sigue una pelea, y la madre se pregunta por qué su hijo no puede ser más considerado.

---

[6] Para encontrar un tratamiento de la moral de la mujer en casos actuales relacionados con el aborto, ver GILLIGAN, C.: *In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality*, en «Harvard Educational Review», núm. 49, 1977, págs. 481-517.

Piaget explicaría que el niño no puede ser más considerado porque no entiende completamente el mensaje de su madre. El pensamiento y la interacción social de los niños de esta edad son característicamente *egocéntricos*. No son capaces de comprender aún, de distinguir entre su propia perspectiva (lo que quieren) y la perspectiva de otros (lo que los demás quieren de ellos). El niño se da cuenta de que su madre está molesta, pero no entiende lo que quiere decir que alguien tenga un dolor de cabeza. No se puede poner en el puesto de su madre y sentir su dolor de cabeza. No es inconsiderado; más bien está realmente limitado a ver sólo su propia perspectiva.

Una de las maravillas del desarrollo es que los niños crezcan más allá del egocentrismo. Si este niño hubiera tenido ocho años, probablemente hubiera reaccionado de modo distinto. Todavía se hubiera desilusionado, pero hubiera sido capaz de ir más allá de esa simple perspectiva. Se hubiera podido poner en el lugar de su madre y visto lo que puede ser para alguien estar cansado después de un día de trabajo. Tener dolor de cabeza le hubiera podido parecer una excusa legítima para no ser capaz de jugar con él.

Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de tres años y el de ocho al desarrollo de la capacidad de ***asumir roles;*** la capacidad de «reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro»[7]. La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral[8].

Si aceptamos la definición de juicio moral de Kohlberg como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias, es razonable que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. El niño de tres años ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente; el niño de ocho años percibe su exigencia y procede a pesar su legitimidad contra su propio deseo de atención. Al decidir respetar la necesidad de su madre por estar cansada, el niño de ocho años está ejercitando su juicio moral.

LOGICA, ASUNCION DE ROLES Y JUICIO MORAL

Aunque dedicamos el último capítulo a describir el desarrollo cognitivo y éste a describir el juicio moral, la división es esencialmente nuestra y analítica. Los niños pasan por ambas secuencias de desarrollo a la vez. No dividen su experiencia en el mundo «físico» y el «social»; juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se relacionan con otras personas.

Así, una fase de desarrollo como el egocentrismo tiene tanto dimensiones cognitivas como sociales. El niño de cuatro años que es cognitivamente incapaz de imaginar que el sol pueda ser más grande que el tamaño que él percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre pueda tener una excusa legítima para no querer jugar con él. En

[7] KOHLBERG, L.: «Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization», en GOSLIN, D. A.: *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally, Chicago, 1969, pág. 398.

[8] Ver SELMAN, R. L.: «Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice», en LICKONA: *Ob. cit.*, págs. 299-316.

ambos casos sus percepciones o deseos inmediatos definen la realidad para él. Para crecer más allá del ecogentrismo, el niño tiene que desarrollar nuevas estructuras cognitivas que le permitan una nueva comprensión de los mundos físico y social.

Decíamos que los niños de siete años que son cognitivamente capaces de diferenciar entre el tamaño percibido y el actual del sol interponen el principio lógico de la perspectiva entre sus percepciones y su juicio. Atribuíamos esta capacidad al desarrollo de una lógica concreta que ajusta su percepción inmediata (el sol, una bola en el cielo) a lo que saben que es verdad en la relación de los dos objetos en cuestión (el sol parece más pequeño porque está lejos de la tierra).

De forma similar, podemos percibir el asumir roles operando como «principio de perspectiva» en las relaciones sociales.

> Por ejemplo, dos niñas de ocho años quieren jugar con la misma muñeca. Ejercitando su capacidad de asumir roles, cada una de ellas puede interponer entre su deseo inmediato de la muñeca y su decisión de agarrarla para sí una conciencia de que su amiga también la quiere coger. Esta conciencia pone sus deseos en una nueva perspectiva; sus deseos no existen por si mismos, sino en relación a los deseos de otra persona. Desde la perspectiva de dos personas que quieren el mismo objeto, un nuevo curso de acción –compartir– emerge como una posibilidad lógica que permitiría a las dos cumplir sus deseos, al menos parcialmente. Una vez que se ha entendido esta opción como posibilidad, gradualmente cobra más y más sentido, y por fin las niñas llegan a sentir que en tales situaciones uno *debe* compartir con otros, porque eso es más justo. Cuando para esto un nuevo periodo de asunción de roles ha llevado a un igualmente nuevo período de juicio moral.

La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivo y socio-moral ha mostrado que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de desarrollarse e ir a los períodos paralelos de asunción de roles y juicio moral[9]. Esto sugiere dos relaciones posibles entre estas secuencias de desarrollo. Primero, el desarrollo de los períodos cognitivos es una condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales. Un niño de ocho años, por ejemplo, no puede desarrollar la perspectiva sobre relaciones sociales ofrecida por ese nivel de asunción de roles a no ser que ya haya elaborado «la lógica de la perspectiva» en relación a objetos físicos tales como el sol y la tierra. En segundo lugar, el nivel cognitivo, aunque es una condición necesaria, no es suficiente. El elaborar esa «perspectiva» en relación al mundo físico es más fácil que desarrollar «perspectivas» en las relaciones sociales. Un niño puede conseguir la perspectiva física y no estar aún preparado para dar un paso paralelo en relación al desarrollo socio-moral. La razón de esto puede ser que, por ejemplo, aceptar el compartir como un modo lógico de dividir la propiedad requiere una reestructuración de las propias reacciones emocionales de un modo que no se implica en el adivinar el tamaño del sol con relación a la tierra. Sería de esperar que lo primero requiriese una mayor madurez y por tanto más tiempo en desarrollarse.

No podemos olvidar que en la vida del niño existe una unidad de desarrollo. Hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápidamente en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.

[9] *Ibid.*

Elaboración del concepto de estadio

En el capítulo 2 definimos un «estadio» como manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. La mayor contribución de Kohlberg ha sido aplicar este concepto de nivel al desarrollo del juicio moral. Ha mostrado que, desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay *seis estadios* en este desarrollo.

Antes de que describamos la metodología de Kohlberg y las seis etapas que ha delineado, necesitamos elaborar un poco más las características de un sistema de estadios. Como ni Piaget ni Kohlberg mantienen que todo crecimiento humano o cambio de comportamiento, se puede describir en términos de una secuencia de períodos, es importante anotar las características de las áreas del desarrollo humano que se prestan a ser descritas en términos de etapas.

Las siguientes son las características necesarias de los estadios de desarrollo cognitivo [10].

1. *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. Un adolescente, por ejemplo, puede valorar la amistad porque los amigos cuidan sus intereses y le ayudan en un aprieto. Otro adolescente podría valorar los amigos porque se preocupan de él como persona y empatizan con sus problemas. El valor se parece, pero el sentido del valor ha cambiado.
2. *Cada estadio forma un todo estructurado.* Como vimos en los trabajos de Piaget, cuando un niño crece y pasa a las operaciones concretas, no modifica simplemente sus respuestas selectivas. Reestructura todo su modo de pensar sobre temas tales como la causalidad, perspectiva y conservación. De modo parecido, en el campo moral, un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales.
3. *Los estadios forman una secuencia invariante.* Un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin pasar por el del pensamiento preoperatorio. De modo parecido, en el campo moral, los niños deben comprender que la vida de una persona es más valiosa que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior, porque alcanzar el posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento sólo se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.
4. *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. Cuando una joven adolescente desarrolla operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones

[10] KOHLBERG, L.: «Stage and sequence», *ob. cit.*, págs. 352-353.

GOA UNIV... TALEGAO - GOA
Donation ACC No. 150
Name of Donour S. V
Amonkar

concretas. Cuando se le presenta un problema simple, tal como agrupar monedas por su valor adquisitivo (pesetas, céntimos, etc...) usará sus operaciones concretas. Si se le presenta un problema más complejo, tenderá a usar los poderes de razonamiento más avanzados. De forma parecida, una vez que entiende que un amigo es alguien que empatiza con sus sentimientos, no dejará de esperar que sus amigos le hagan favores concretos. Con todo, los amigos que sólo le hacen favores concretos no serán tan valorados (preferidos) como los que también empatizan con sus sentimientos.

El concepto de estadio se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Al intentar establecer la existencia de seis etapas de juicio moral empíricamente, Kohlberg ha tenido que demostrar que el desarrollo del pensamiento de las personas sobre temas morales se caracteriza por esos criterios. Si no hubiera sido capaz de mostrar esto, no podría haber mantenido que ha delineado los estadios de juicio moral basándolos cognitivamente.

La metodología de Kohlberg

Para estimar el estadio de desarrollo moral de alguien, Kohlberg ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. El supuesto de Kohlberg ha sido que los métodos indirectos no son necesarios para «convencer» a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos. Sólo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué.

Kohlberg ha seguido el ejemplo de Piaget y adaptado un método clínico modificado para hacer intervenir a los sujetos. La forma de entrevista que usa, la Entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta de tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta *cómo* debería resolver el dilema el personaje y por qué ésa sería la mejor manera de actuar en esta situación.

Los tres dilemas se escogen para cubrir un cierto número de temas éticos distintos. Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales.

Dos de los dilemas que usa Kohlberg, el 3 y el 1, se reproducen a continuación. Los dilemas se pueden usar tanto con niños como con adultos. Tienen que ser comprensibles para los dos y presentar una situación que ambos considerarían moralmente problemática. Alcanzarán estos fines con tal de que estén escritos claramente y el conflicto de valores que sugieren sea interesante para personas de seis estadios distintos de desarrollo moral. Si un dilema fuera demasiado fácil o demasiado difícil para una población concreta, no produciría su mejor proceso de pensamiento sobre los temas morales [11].

[11] Los dilemas no suelen ser utilizados con los niños antes de la edad de 9 años. Para niños más pequeños, ver DAMON, W.: nota 16.

Dilema 3

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pagó $ 200 por radio y está cobrando $ 2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos $ 1000 que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
2. Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué o por qué no?
4. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño) Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvar al animal? ¿Por qué o por qué no?
5. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
6. Está contra la ley el que Heinz robe. ¿Lo hace esto moralmente malo? ¿Por qué o por qué no?
7. De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra le ley?

7a. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?

Dilema 1

Joe es un muchacho de catorce años que desea ir a un campamento. Su padre le ha prometido que puede ir si consigue ahorrar el dinero él mismo. Joe ha trabajado mucho repartiendo periódicos y ha ahorrado los $ 40 que cuesta ir, y un poco más.

Pero justo antes de que deba empezar el campamento, su padre cambia de idea. Algunos de los amigos de su padre han decidido ir de pesca y él tiene poco dinero para lo que le costaría. Le dice a Joe que le dé el dinero que ha ahorrado repartiendo periódicos. Joe no quiere renunciar ir al campamento, así que piensa en negarse a darle a su padre el dinero.

1. ¿Debe Joe negarse a darle a su padre el dinero? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Hasta qué punto es el hecho de que Joe ganó el dinero por sí mismo algo muy importante que el padre debe considerar?
3. El padre prometió a Joe que podía ir al campamento si conseguía el dinero. ¿Es ésa promesa algo muy importante para que el padre o Joe la piensen? ¿Por qué o por qué no?
4. ¿Por qué se deben cumplir las promesas, en general?
5. ¿Es importante cumplir una promesa a alguien que no conoces bien y probablemente no verás más? ¿Por qué o por qué no?
6. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen hijo debe considerar sobre la relación con su padre en esta o en otras situaciones?

6a. ¿Por qué es esto importante?

7. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen padre debe considerar sobre la relación con su hijo en ésta o en otras situaciones?

7a. ¿Por qué es esto importante?

Al responder al dilema 3 se le pide al sujeto que escoja entre los valores de la vida y la ley. En esta situación toma precedencia la vida de la esposa sobre el valor de observar la ley o viceversa. Al responder al dilema 1 se le pide al sujeto que escoja entre el valor de

la autoridad y los valores de la propiedad y el contrato. ¿Debería Joe renunciar a su dinero y respetar la autoridad de su padre, o el hecho de que Joe hubiera ganado el dinero por sí mismo y de que su padre le prometiera que podía ir al campamento pesan más que el valor de escuchar a su padre?

La primera pregunta en cada dilema está ideada para provocar los primeros pensamientos sobre el conflicto del sujeto. Las siguientes preguntas son las *razones* del sujeto para escoger un valor sobre el otro, entrar en el proceso de razonamiento de éste es una parte particularmente importante de la entrevista.

Por ejemplo, si alguien dice que Heinz debe salvar la vida de su esposa porque la ama, el entrevistador querrá saber: 1) si el sujeto piensa que el valor de la vida de su esposa depende de que Heinz la ame, o 2) si la vida de la esposa es valiosa en sí misma. La cuestión siguiente: «¿Debe Heinz robar la droga aun cuando no ama a su esposa?» ayuda a clarificar tal distinción.

Estas distinciones son cruciales porque definen diferencias cualitativas en el juicio que distinguen una etapa de otra.

Después de terminar la entrevista, el investigador comienza a analizala para encontrar las estructuras del juicio moral. No está, como dijimos, interesado en que el sujeto piense si Heinz debe o no robar la medicina. Su mayor interés se centra en el razonamiento empleado. La respuesta o conclusión representaría el *contenido* del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento representará la *forma* o estructura del pensamiento. El investigador busca un uso consistente de la forma en varios dilemas; al identificarlo, establece el estadio o estadios de juicio moral que caracterizan el razonamiento del sujeto.

Es importante recordar la distinción entre forma y contenido. Porque esta metodología se apoya en la respuesta verbal del sujeto, surge la pregunta: «¿Hasta qué punto representa la respuesta del sujeto su pensamiento sobre lo que él haría si se encontrara con una situación parecida en la vida real?»

Kohlberg concede que el *contenido* de la respuesta del sujeto no es una base fiable para extraer cualquier conclusión sobre el pensamiento «real» de la persona. El que un sujeto diga, por ejemplo, que Heinz debe robar la droga para salvar la vida de su esposa no implica necesariamente que él robaría si estuviera en una situación parecida. Pero Kohlberg cree que centrándose en la *forma* o estructura del razonamiento del sujeto, se puede tener una muestra de su pensamiento «real». Supone que una vez que una persona ha desarrollado una estructura de razonamiento, ésta es tan disponible para él a la hora de pensar sobre situaciones de la vida real, como al resolver dilemas hipotéticos. Si otros condicionamientos en una situación de la vida real influencian o no el uso de las estructuras de razonamiento disponibles, es una cuestión empírica que, como veremos, está siendo investigada en varios estudios.

Seis estadios del juicio moral

La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace, y depende, de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Como define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de

estimulo de tal movimiento, está claro que para entender su teoría, uno debe estar bien familiarizado con la definición de estos niveles.

Los seis estadios del juicio moral están sintetizados en la tabla 1. Dedicamos el resto de este capítulo a revisar la tabla y explicarlos. Pero es mejor empezar con unas palabras específicas de aviso:

1. *Lleva mucho tiempo y esfuerzo comprender los estadios en su particularidad.* Hay que ser paciente y esperar algunas dificultades en el camino.
2. *Tener cuidado en distinguir forma de contenido.* Nuestra experiencia al enseñar los estadios nos ha mostrado que muchas incomprensiones iniciales resultan de que los estudiantes se centran en descripciones del contenido en vez de en las diferencias más básicas formales o estructurales entre los estadios.
3. *Las personas no son estadios.* Los estadios son descripciones de puntos de descanso ideales (equilibrios) en los caminos del desarrollo. La gente, especialmente los jóvenes, es probable que esté en transición entre etapas y que utilicen más de un estadio de razonamiento. Cuando decimos que un sujeto está «en» un estadio específico, sólo queremos decir que el estadio mencionado describe su modo de razonamiento sobre temas morales más común (no exclusivo). Por tanto no se debe tratar de colocar a las personas en estadios prematuramente.

COMO EMPEZAR

Una vez que hemos levantado las banderas de precaución, podemos proceder con la tabla de niveles morales. Sugerimos que la tabla 1 se puede leer en el siguiente orden:

1. Las líneas horizontales dividen la tabla en tres *niveles* de razonamiento moral, estas son las más toscas, aunque básicas, distinciones de desarrollo que se deben aprender. Representan tres perspectivas que la persona puede adoptar en relación a las normas normales de la sociedad: nivel I, preconvencional; nivel II, convencional; y nivel III, post-convencional o de principios.
2. Cada uno de los tres niveles está dividido en dos *estadios*. Cada estadio moral opera dentro de los límites de un nivel de perspectiva más amplio, pero tiene características estructurales más claras. Los niveles definen enfoques de problemas morales; los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. Cada estadio se define por:
3. *Una perspectiva social* (columna de la derecha).
4. *Un conjunto de razones* (columna central) por las que acciones concretas se deben juzgar como buenas o malas.
5. Un conjunto de valores preferido (columna de la izquierda) que indica *lo que está bien* para uno mismo y para la sociedad.

TABLA 1 *

LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL

Contenido del estadio

Nivel y estadio	*Lo que está bien*	*Razones para hacer el bien*	*Perspectiva social del estadio*
Nivel I: Preconvencional. Estadio 1: Moralidad heterónoma.	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	*Punto de vista egocéntrico.* No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio.	Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	*Perspectiva concreta individualista.* Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
Nivel II: Convencional. Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc... «Ser bueno» es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	*Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.* Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.

* Tomado de KOHLBERG, L.: «Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach», en *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1976, págs. 34-35.

Nivel y Estadio	*Lo que está bien*	*Razones para hacer el bien*	*Perspectiva social del estadio*
Nivel II: Convencional (Continuación). Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema «si todos lo hicieran»; imperativo de la consciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad.)	*Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.* Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
Nivel III: Postconvencional o de principios. Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la *vida* y la *libertad*) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.	Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general «el mayor bien para el mayor número posible».	*Perspectiva anterior a la sociedad.* El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales.	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	*Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.* La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL

Para adquirir una visión de conjunto amplia, empezamos por los tres niveles de razonamiento moral. Una persona que está al *nivel preconvencional* enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular. Al considerar el dilema de Heinz, por ejemplo, la persona que adoptara esta perspectiva se centraría en cuestiones como:

¿Se castigará a Heinz por robar?
¿Puede Heinz vivir sin su esposa?
¿No robaría cualquier hombre por salvar la vida de su esposa si la necesitara?

La perspectiva se centra en la búsqueda de Heinz (o de cualquier otra persona) de sus intereses concretos, evitando al mismo tiempo los riesgos.

Una persona en el *nivel convencional* enfoca un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración el que el grupo o sociedad espera que el individuo actúe de acuerdo con sus normas morales. La persona, no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro, u ocupante de un rol. A considerar el dilema de Heinz, si el individuo adoptara esta perspectiva se centraría en preguntas como:

¿No se esperaría de un buen marido que hiciera todo lo que pudiera por salvar a su esposa?
¿No ayudarian las autoridades a Heinz a solucionar su problema sin tener que robar?
¿Puede una sociedad sobrevivir si le permite a sus miembros que rompan la ley en tales situaciones?

La preocupación es desempeñar bien el rol (esposo) y también proteger los intereses de la sociedad, así como los propios.

Una persona en el *nivel postconvencional o de principios*, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntar: ¿Cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena? Las personas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspectiva (por ejemplo, los profetas bíblicos, los fundadores de los Estados Unidos, Karl Marx en sus primeros escritos). Menos dramáticamente, la gente que se enfrenta a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su sociedad, pueden adoptar esta perspectiva. En relación al dilema de Heinz, se podría sugerir las siguientes preguntas:

¿Es este un ejemplo de cómo romper la ley que se pudiera justificar moralmente por la necesidad de salvar la vida de una víctima inocente?

¿Pueden las leyes de esta sociedad modelarse de manera que se prevenga la pérdida de vidas inocentes al tiempo que se mantenga el derecho del farmacéutico a su propiedad?

Los tres niveles definen ampliamente el alcance del desarrollo moral según lo describe Kohlberg. El primer nivel a menudo caracteriza el razonamiento moral de los niños; pero aún muchos adolescentes y algunos adultos persisten en éste razonamiento. El segundo nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. El tercer nivel es el más raro. Surge, si acaso durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de los adultos [12].

Podría ayudar aquí empezar a hacer paralelismos entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo. Las personas que adoptan una perspectiva preconvencional son muy concretas en su enfoque. Esto sugiere que su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo. Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales. Las personas que adoptan la perspectiva postconvencional, piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas [13].

DEFINICION DE LOS ESTADIOS

Una vez que se entienden los tres niveles de razonamiento moral, se está preparado para consultar la tabla 1 en lo relativo a los seis estadios.

Estadio 1

La investigación original de Kohlberg trató con muchachos de 10 a 16 años [14]. Al estadio menos desarrollado que encontró entre estos sujetos lo llamó estadio 1. Si hubiera empezado estudiando a niños más pequeños, podría haber definido esta etapa de forma un poco distinta. Sin embargo, su trabajo aquí, ha sido completado por Selman [15] y Damon [16] y recomendamos sus obras en especial a los lectores interesados en el desarrollo moral de niños de edades comprendidas entre los cuatro y los diez años.

El estadio 1 representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad.

[12] En el capítulo 4 se ofrecen datos más exactos sobre las edades y estadios del desarrollo del juicio moral.

[13] Todas las comparaciones en este capítulo entre el conocimiento y el estadio moral están basadas en COLBY, A. y KOHLSBERG, L.: «The relation between logical and moral development», *ob. cit.*

[14] KOHLBERG, L.: *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen.* University of Chicago, 1958.

[15] SELMAN, R. L.: *Taking another's perspective: Role taking development in early childhood*, en «Child Development», núm. 42, 1971, págs. 1721-1734.

[16] DAMON, W.: *Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations*, en «Child Development», núm. 46, 1975, págs. 301-312.

> En el caso que presentábamos antes del niño cuya madre llegó a casa del trabajo con dolor de cabeza, el primer paso de desarrollo más allá del egocentrismo, implicaría el darse cuenta de que la madre tenia una razón para no querer jugar. Lo que signifique esta razón puede que se le escape al niño, pero se reconoce su existencia.

Lo que sigue a este reconocimiento es el deseo de hacer lo que quiera la madre. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño comprende que debe seguir porque, si no lo hace, cree que será castigado.

La inevitabilidad del castigo corporal es central en el concepto de hacer el bien en esta etapa. El niño todavía no entiende que el castigo es una respuesta posible al hacer el mal. Ve el castigo corporal como siguiéndose automáticamente de haber hecho algo malo. El canto infantil de «Quien pisa raya pisa medalla», refleja este pensamiento. También (desde nuestra perspectiva) exagera enormemente el castigo probable.

Para entender este razonamiento, debemos recordar que estamos hablando de un niño cuyo pensamiento cognitivo está limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operaciones concretas. Su razonamiento es todavía más intuitivo que lógico. Así, aunque el niño asocia la desobediencia al castigo, no empareja el castigo al «crimen», sino que imagina castigos que son totalmente desproporcionados a la «ofensa». Asume el rol de adulto, pero se imagina que el «gran» adulto reaccionará en un «gran» modo. Una respuesta típica a los dilemas morales es que Heinz y Joe no pueden desobeceder a las autoridades, porque se les castigará duramente si lo hacen. Es de destacar el «no pueden»; el niño, cree que *no son capaces*, porque el castigo que se seguiría sería demasiado fuerte.

El estadio 1 es sorprendentemente primitivo, tanto, que a menudo los adultos ni se dan cuenta.

> Uno de los autores de este libro estaba visitando a un amigo y contándole que un planificador social se había ganado las iras de todo un pueblo que él había ayudado a planificar y establecer. La hija de siete años del amigo estaba escuchando y ofreció una solución: «Pueden pegarle todos». Se dijo en un tono tan fáctico, que el padre ni siquiera la oyó. Pero para alguien acostumbrado a este tipo de razonamiento, la respuesta tiene sentido.

El niño en esta etapa sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas. Si a mucha gente no le gusta alguien, es que ese alguien debe ser malo. Si es malo, le pueden castigar pegándole. En esta etapa, el problema es así de simple; el niño todavía no reconoce los derechos y sentimientos de otras personas, y no considera por qué el hombre estaba equivocado o lo que le podía pasar a la gente del pueblo si le pegaran. El problema se acaba cuando se administra el castigo.

Piaget describió ampliamente esta etapa a la que él llamaba «moralidad heterónoma». Se sorprendía de que incluso niños que venían de familias donde los padres no empleaban el castigo físico pasaban por ella. Este estadio de razonamiento es inevitable a cierta edad —quizá de los cinco a los ocho años— y es el paso necesario para salir del egocentrismo. Se puede comparar a lo que los freudianos llaman la formación del superego.

El estadio 1 normalmente no continúa en nuestra sociedad más allá de los años de la primera adolescencia. Selman informa de su trabajo clínico sobre el caso de un niño de catorce años muy desequilibrado que todavía usaba este razonamiento con cierta

regularidad [17]. Con todo, la naturaleza primitiva de esta etapa convierte su uso en poco funcional incluso entre preadolescentes. Casi todos los niños desarrollan la capacidad necesaria por lo menos para el estadio 2 de razonamiento.

Estadio 2

Aunque todavía dentro del nivel de razonamiento preconvencional, el estadio 2 representa un gran avance sobre el primero. El avance se anuncia por cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles en el niño.

La mayoría de los niños que se encuentren todavía en el estadio 1, comienzan a desarrollar operaciones lógicas concretas. Se hacen capaces de distanciarse de sus percepciones inmediatas y mirar a un problema desde una perspectiva más distanciada, lógica. Por ejemplo, en un problema de clasificación, pueden tener toda la clase (por ejemplo, todas las bolas) en la mente y compararla a sus partes (bolas rojas y bolas azules). En la conservación de líquidos, no se engañan con la altura del líquido en el tubo, sino que miran al proceso de verterlo de un tubo a otro y revierten el proceso en su mente.

Al revertirlo, ven que la cantidad de líquido no ha cambiado al verterla; así que los dos tubos, aunque parecen distintos, contienen la misma cantidad de líquido.

En el campo social se produce un desarrollo parecido al asumir roles [18]. Después del logro inicial de la capacidad de asumir el papel de una persona, el niño comienza a coordinar perspectivas. Esto es, después de descubrir que otras personas tienen voluntades distintas de la propia, poco a poco va descubriendo que la voluntad o perspectiva del otro no es tan estática como él se había imaginado. Más bien, la otra persona se puede poner en el lugar del niño y ver por qué está haciendo algo. Como resultado, el otro puede cambiar su posición original o su juicio sobre las acciones del niño.

> Para ilustrar este desarrollo, imaginemos a una niña de primer grado que llega a casa con una tarea de lectura. Le pide a su madre que la oiga leer, y ésta lo hace. La madre entonces sugiere que sigan con la lectura, porque ella no va a tener tiempo de leer con su hija la noche siguiente. Pero la niña se niega; la profesora sólo dijo que se leyeran esas páginas.

La niña de primer grado está en la primera etapa de asunción de roles. Puede asumir el rol de la maestra, pero lo hace literalmente y sin coordinarlo con el de la madre. Con el tiempo, se empezará a dar cuenta de que la profesora no tendría mayor inconveniente en que siguiera leyendo con su madre. Si la profesora supiera por qué la madre quería continuar, podría estar de acuerdo con sus razones y les vería un sentido.

A medida que los niños se van haciendo conscientes de que otras personas cambian sus opiniones cuando adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambian las bases para sus propios juicios morales. Para seguir con nuestro ejemplo, en el estadio 1, la niña pensará que está mal no hacer exactamente lo que dijo la profesora,

[17] SELMAN, R. L.: «Social cognitive understanding», *ob. cit.*, págs. 314-315.

[18] *Ibíd.* Todas las referencias siguientes en este capítulo al desarrollo moral estarán basadas en el artículo de Selman.

pero una vez que se da cuenta de que la opinión de ésta puede cambiar, no tiene ya razón para creer que esta acción se juzgaría como mala. Con tal de tener una buena razón para hacer algo —esto es, una acción que le pueda explicar a la profesora— tiene todo el derecho a creer que está bien hacerlo.

Aunque aparentemente distinta, esta estimación es parecida a la operación lógica implicada en la conservación de la cantidad de líquido. Lo que hizo la niña parece distinto de lo que dijo la profesora. Pero si seguimos el proceso (la madre que le pide que continúe) y le damos la vuelta (si la maestra pudiera ver a mi madre pidiendo esto) podemos ver que lo que pasó no fue desobediencia (un cambio en el orden dado) sino obediencia de una forma nueva (lo cual es comparable a la misma cantidad de agua en un tubo de distinta forma).

Es asombroso qué fáciles se hacen los niños de escuela elemental a adoptar el rol del profesor y adivinar cómo va a reaccionar a sus acciones. Se dan cuenta de que éstas tomarán un sentido distinto si se pueden presentar bajo otra luz. De aquí viene el gran esfuerzo por crear la mejor excusa para cada ocasión.

Con respecto al desarrollo moral surge un nuevo estándar de juicio: el de la *justicia*. Si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esa razón y no por la voluntad arbitraria de una figura de autoridad. El valor central del estadio 1 —autoridad— se relativiza en el 2. Una autoridad es como cualquier otra persona en tanto en cuanto que tiene que juzgar por las reglas, que son las de la justicia.

Pero ¿qué se considera justo? En el estadio 2, la justicia primordialmente implica que todos tengan una porción u oportunidad igual. Esto adopta una forma positiva y otra negativa. La positiva es, por ejemplo partir un pastel o distribuir bienes y beneficios. La gente del mismo *status* debería tener porciones iguales. Todos los de una clase deberían recibir la misma cantidad de atención o tarea, a menos que haya una razón claramente comprensible por la que una persona tenga necesidades especiales y por lo tanto un *status* especial. En una familia la edad puede servir como *status* especial. Normalmente le parece justo a los niños que los hermanos mayores tengan derecho a algunos privilegios extra. Pero observemos con qué cuidado calcula el niño más pequeño si la diferencia proporcional en privilegio es igual a la diferencia proporcional de edad. Cuidado con el niño que cree que no ha recibido la parte justa. Nada parece más injusto en esta etapa.

La forma negativa opera de acuerdo con la justicia retributiva. Los niños en el estadio 2 no creen ya que el castigo siga automáticamente a la desobediencia o a haber hecho algo mal. Creen que el hacer algo malo implica concretamente hacer daño a alguien sin causa, y también creen que el castigo debería responder al crimen. Lo que constituye «causa» depende de las circunstancias —de por qué se hizo daño a la otra persona—. Todo profesor de escuela elemental sabe que si un niño pega a otro, el que fue golpeado cree que tiene derecho —y hasta deber— de pegar al que le dio. La justicia no está completa hasta que al acto malo se devuelve el acto revertido. No importa que el profesor diga muchas veces: «Dos cosas malas no hacen una buena», los niños creen que devolver el golpe no está mal; es lo que se merece el otro. Pero el otro merece lo que dio, no más.

> Si Billy golpeó a Seth una vez, Seth no tiene derecho a dar diez golpes a Billy, a no ser que Billy le diera bien fuerte. En ese caso lo que Seth devuelve no es el hecho de pegar, sino el de hacer daño. En ambos casos la proporción define la justicia retributiva.

Para los profesores, resulta frustrante que el pensamiento de los niños en esta etapa se quede en preconvencional. La justicia ciertamente es una categoría moral, pero no necesita hacer referencia a las reglas o leyes sociales. En el estadio 2 la acción moral significativa tiene lugar entre individuos, cada uno de los cuales tiene derecho a perseguir sus propios intereses. Se considera justo salir con lo que uno pueda. Si un profesor aplica un test y no lo vigila con cuidado, es justo —desde esta perspectiva preconvencional— que los alumnos copien. «¿A quién le hace daño», preguntará un alumno en esta etapa, «que yo coja mis respuestas del papel de otro?». La contestación de que se está haciendo daño a sí mismo no tiene sentido para él todavía. ¿Cómo le está haciendo daño si consigue más puntos y el otro no pierde nada? El daño se entiende sólo como referencia concreta; ni siquiera se presenta un sentimiento vago de hacerse daño a sí mismo. No es de extrañar que los profesores tengan tanta dificultad en convencer a sus alumnos de que copiar es moralmente malo.

Con respecto a Heinz y el farmacéutico, sin embargo, la mayoría de los sujetos en el estadio 2 no tienen problema en ver cómo el farmacéutico le está haciendo mucho daño a Heinz. Ven normal el que Heinz quiera robar la droga, dado que está interesado en su esposa. Si no lo estuviera, lo cual es asunto suyo, probablemente no correría el riesgo. ¿Por qué molestarse? Los que responden en esta etapa, no ven un esposo con obligaciones para con su esposa. Más bien, los esposos tienen derecho a robar para sus esposas si quieren. En la opinión de los que razonan en esta etapa, si Heinz roba, es muy probable que ni siquiera se le castigue. ¿Qué juez no entendería por qué Heinz robó? ¿Qué mejor razón para robar que salvar la vida de su esposa? En una etapa preconvencional la cuestión de la ley surge sólo en tanto en cuanto uno debe saltársela para satisfacer sus necesidades legítimas. La acción tiene lugar solamente desde la perspectiva de los individuos implicados: Heinz, su esposa, el farmacéutico y el juez.

El estadio 2, como hemos señalado, comienza a desarrollarse en nuestra sociedad en niños de siete años y se mantiene dominante a lo largo de los años de escuela elemental. Los estudios sobre adolescentes muestran que en poblaciones de la clase media, el segundo estadio de razonamiento disminuye notablemente, pero sigue siendo un modo bastante dominante entre jóvenes de la clase trabajadora y baja. Entre los adultos continúa persistiendo, pero más como etapa menor.

Estadio 3

El desarrollo del estadio 3 marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Por tanto, implica cambiar la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medidas del grupo o sociedad.

El cambio en perspectiva social va normalmente precedido por un cambio de capacidad cognitiva y de asunción de roles. Por el lado cognitivo, la preadolescencia a menudo marca el surgir de las primeras operaciones formales. Con respecto a los problemas de clasificación, hablábamos de que el niño llegaba a entender el inverso de lo recíproco como se explica en el siguiente problema.

Si una persona vive en Londres, vive en Inglaterra.
1. Si una persona no vive en Inglaterra, ¿vive en Londres?
2. Si una persona no vive en Londres, ¿vive en Inglaterra?

Para resolver este problema correctamente, el sujeto debe entender que una clase, Londres, se incluye en la clase más grande Inglaterra, pero que no toda Inglaterra se incluye en Londres. Así, mientras que la respuesta a la pregunta 1 debe ser: «No», la respuesta a la pregunta 2 es: «No sé». Como la clase «no Londres» incluye otras áreas de Inglaterra así como todos los demás países, una persona que no viva en Londres puede o no vivir en alguna otra parte de Inglaterra.

Entender la clase «no Londres» implica la capacidad de pensar en abstracto y por lo tanto representa el principio de las operaciones formales. De modo parecido, entender una norma social también implica pensar en abstracto. Así, el tercer estadio del razonamiento moral normalmente refleja por lo menos el comienzo de las operaciones formales.

En el campo social, la capacidad de asumir roles normalmente da un paso adelante importante entre el estadio 2 y 3. En el estadio 2 el niño se da cuenta de que otras personas pueden asumir su rol como él puede asumir el de ellas. Así, el niño puede anticipar cómo los demás van a reaccionar a sus acciones y puede planearlas de acuerdo con ello. Pero lo que se produce en la etapa siguiente es la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarla desde la perspectiva de una tercera.

> Para ilustrar este desarrollo en la asunción de roles, imaginemos que dos niñas de doce años están interesadas en el mismo muchacho y están invitadas a la misma fiesta, a la que él va a ir. Si una de ellas está en la segunda etapa de asunción de roles, será capaz de asumir el de su rival y anticipar que la otra niña estará observando cuidadosamente sus movimientos. Si la segunda niña está en la tercera etapa, será capaz no sólo de anticipar la relación de su rival, sino también podrá asumir el rol de las otras personas que estarán observando la competición entre las dos. Se podría preocupar por cómo los demás reaccionan al verla competir con la otra. Este descubrimiento podría avergonzarla o animarla; en cualquier caso, estará pensando en una dimensión extra de la situación social, que la niña que se encuentra en el estadio 2 no estará considerando.

Adoptar la perspectiva de una tercera persona es crucial en el desarrollo del juicio moral, porque permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos.

> Para seguir con nuestro ejemplo, si la segunda niña piensa que otros en la fiesta la van a percibir como entrometiéndose en el interés de la primera por el chico, y por lo tanto como no siendo amable, es posible que tome estas percepciones en cuenta. Si su juicio moral (en contraste con su capacidad de asumir roles) estuviera todavía en el segundo estadio, probablemente definiría el problema como que la otra niña se estuviera vengando de que ella se hubiera entrometido en la relación con el chico.
>
> Pero si la perspectiva del grupo se hiciera moralmente importante en sí misma, (dejada a un lado la amenaza de venganza), su preocupación se movería de la venganza a lo que los demás podrían pensar de ella como persona por hacerle esto a su amiga.

Para clarificar todavía más, las gentes que piensan en términos del estadio 2 son conscientes de que otros están observando sus acciones y reaccionando. Pero normalmente sólo anticipan reacciones de conducta concretas. Si, como resultado de hacerle daño a alguien, otras personas van a tomarle a uno antipatía y de hecho excluirle de su grupo, merece la pena que se piense dos veces antes de actuar. Si se está en el nivel 3 sin embargo, se tiene cuidado no sólo de las reacciones concretas de conducta de la gente

sino también de sus reacciones psicológicas más sutiles. ¿Qué van a pensar o sentir sobre uno? ¿Te aceptarán también como antes? ¿Pensarán aún que es una buena persona y un buen miembro del grupo? En esta etapa se da cuenta de que las demás expectativas de cómo se *debe* (no sólo como lo *haría)* actuar, y le juzgan como persona de acuerdo con eso.

En el estadio 3, por tanto, la motivación para la acción moral se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros que significan algo esperan de una persona como miembro de su grupo o sociedad. A medida que las razones (motivación) para hacer algo bueno cambian, cambia el concepto de lo que está bien en relación con los demás. En esta etapa, lo que está bien es simplemente la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesariamente a otros. Se espera más de uno y de los demás. La consecuencia de que los demás tienen expectativas positivas de uno le lleva a una nueva opinión de las relaciones interpersonales. Cuando dos personas comienzan una relación, ponen su esperanza en el otro y esperan que el otro los cuide y respete esa confianza. La relación es más que un intercambio de beneficios (como se ve en el estadio 2); implica un conocimiento mutuo. Romper ese compromiso o violar la confianza se convierte para la persona que se encuentra en el tercer estadio lo mismo que actuar injustamente es para la que está en el segundo: el pecado.

El dilema de Heinz demuestra este punto ampliamente. ¿Cuáles son las obligaciones de Heinz para con su esposa en esta situación. Desde una perspectiva de estadio 2 Heinz no tiene ninguna obligación como tal. Tiene ciertamente derecho a robar para salvar a su esposa si quiere; si no quiere robar, ni su esposa ni nadie tiene ninguna queja legítima contra él. Desde una perspectiva de estadio 3, por estar casado con esta mujer, Heinz tiene compromisos concretos para con ella. Debe interesarse por ella y tratar de salvar su vida. (Si esto incluye o no robar por ella es algo en lo que los del tercer estadio no están de acuerdo). Incluso si ya no ama a su esposa, el hecho de que en un tiempo la amó y se comprometió con ella quiere decir que se debe preocupar por ella.

En relación al farmacéutico, los que responden según el estadio 2 creen que básicamente está en su derecho de perseguir una ganancia y que aunque puede haber sido estúpido no darle a Heinz una oportunidad (y así ganarse una venganza por parte de él), no tenía obligación de hacerlo. Los que responden según el estadio 3, en contraste, a menudo se enfandan sólo de pensar en el farmacéutico. ¿Qué tipo de hombre es? ¿No tiene corazón? Quizá no conociera a Heinz personalmente pero, como farmacéutico, miembro de la profesión médica, se comprometió a curar a la gente; y ahora está rechazando a Heinz sólo por egoísmo. El egoísmo desde una perspectiva de estadio 3, es otra forma de romper la confianza y el compromiso y por lo tanto casi siempre está mal.

El estadio 3, como señalábamos, se empieza a desarrollar durante la adolescencia, y junto con el 4 permanece como el más elevado para la mayoría de los adultos de nuestra sociedad. Es una estructura madura (y equilibrada) en tanto en cuanto que prueba ser un modo adecuado de tratar la mayoría de los conflictos que surgen entre la gente que se conoce. Su insuficiencia sale a la superficie cuando hay que abordar problemas a un nivel de sociedad. Para tales problemas, los estadios 4 y siguientes prueban ser más adecuados.

Estadio 4

Mientras que la asunción de roles del tercer estadio se caracteriza primordialmente por la capacidad de adoptar la perspectiva de tercera persona respecto a otros significativos, la del estadio 4 se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista

compartido del otro generalizado. Esto es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc...

Para ilustrar esto imaginemos un incidente en un campamento de verano. Un grupo de adolescentes se acerca al director del campamento con la petición de que se les deje hacer una vela nocturna. Dicen que ya lo han hablado entre ellos y con los jefes y que creen que un retiro en el que puedan hacer planes y reglas ayudaría a facilitar la unificación de su grupo. El director pregunta si están dispuestos a respetar las reglas del campamento que se refieren al toque de queda, el uso de tiendas de campaña, bebidas y cosas así. Contestan que tendrán que decidir eso como grupo. El director responde que si bien ve que su propuesta puede ayudar a la unificación de su grupo, no cree que desde la perspectiva de la institución en conjunto (el campamento) les pueda permitir sentar un precedente. Pueden tener la mejor intención, pero otro trupo podría utilizar el precedente para fines menos honrados. Así que, por el bien del campamento debe negarles el permiso.

Los adolescentes de este ejemplo basan su petición en el bienestar de su propio grupo. El director del campamento la considera desde la perspectiva más amplia de cómo afectará a toda la institución. La capacidad de adoptar la perspectiva de todo el sistema social, en contraste con la perspectiva del grupo inmediato, caracteriza la asunción de roles del estadio 4. Implica una mayor capacidad cognitiva, porque se deben tener en cuenta los intereses de cada grupo constituido y compararlos a los intereses del conjunto. Muchos adolescentes todavía no tienen esta capacidad y por lo tanto consideran estas decisiones como injustas y antipáticas. Sea como sea lo que se sienta sobre tales respuestas, debería estar claro que se basan en una perspectiva más amplia que la inclinación al interés de un único grupo dentro del sistema.

La capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral. En relación al dilema de Heinz, las personas del estadio 3 estarían primordialmente preocupadas con los compromisos de éste como esposo y con la falta de humanidad del farmacéutico y su incumplimiento de las excepctativas que se tienen de un miembro de la profesión médica; pero en general no se preocuparían por cómo afecten las decisiones de Heinz al sistema social. Desde una perspectiva de estadio 4, sin embargo, esto último se convierte en un interés primordial. Las personas de esta etapa están de acuerdo en que Heinz está obligado a ayudar a salvar a su esposa y que el farmacéutico ha actuado inhumanamente, pero también se preocupan por el robo de Heinz, porque debilitaría el orden moral de la sociedad. La ley emerge para los que la consideran como un valor central. No abogan necesariamente por lo que se llama una posición de «ley y orden»; sin embargo aprecian que cualquier sociedad está ligada por ciertos acuerdos sociales y morales, muchos de los cuales están codificados en un sistema legal, y que cualquier acción que rompa esos acuerdos amenaza hasta cierto punto la solidaridad y cohesión de tal sistema social[19].

No todos, ni siquiera la mayoría de los que responden según el estadio 4 deciden que Heinz no debería robar para salvar la vida de su esposa. Del mismo modo que aprecian la centralidad del valor de la ley, a menudo también aprecian la centralidad del valor de la vida. En cierto sentido, este dilema es más difícil de resolver en esta etapa.

[19] El estereotipado argumento «ley y orden», en que la persona piensa que quebrantar una ley causará una caída de la sociedad, ha sido recientemente analizado en el estadio III A del juicio. Ver KOHLBERG, L.: «Moral stages and moralization, the cognitive and developmental approach», en LICKONA, T.: *Moral development and behavior, ob. cit.*, pág. 41.

Las personas que se encuentran en ella se dan cuenta de que la vida humana es sagrada y que el propósito de la ley suele ser salvaguardar la rectitud de la vida. Así, cuando los valores de la ley y la vida entran en conflicto abierto, tienen problema en elegir entre ellos.

Para entender el razonamiento en el estadio 4, debemos distinguir forma de contenido; una persona en esta etapa pudiera no poner el valor más alto en las leyes de su sociedad. Puede, por ejemplo adoptar una posición marxista y defender que la ley en una sociedad capitalista es una trampa, diseñada sólo para proteger los intereses de la clase dominante. O podría adoptar una posición sobrenaturalista y decir que sólo la ley de Dios es sagrada; cuando la ley de la sociedad está en conflicto con una ley más alta, esta última debe tener prioridad. El sistema preferido es cuestión de contenido. Lo que caracteriza estos argumentos en el estadio 4 es la estructura de razonamiento que mira a una cuestión social dada desde la perspectiva de un sistema de leyes y creencias fijo. Un marxista en esta etapa podría afirmar que Heinz debería robar porque un sistema que respeta la propiedad y la ganancia más que la vida humana está moralmente arruinado. Pero, enfrentado a un conflicto entre la promoción de la revolución y el salvar vidas humanas, es tan probable que defienda la primacía de la revolución como que un capitalista defienda la primacía de la ley y los derechos de propiedad. La forma de justificación es la misma; sólo el contenido (lo que se valora) cambia.

El razonamiento del estadio 4 empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos. Trata las cuestiones sociales e interpersonales adecuadamente. Kohlberg, sin embargo, cree que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con derechos humanos básicos. Si un individuo vive en una sociedad en la que el sistema legal niega algunos derechos humanos básicos a algunas personas, ha de interrogarse si para preservar el sistema social y moral no debe violar lo que considera que son leyes injustas. El razonamiento del estadio 4 no tiene respuesta adecuada para esta pregunta. Mientras que las personas de esta etapa pueden defender que se debe trabajar desde dentro del sistema para cambiarlo, si el sistema en sí mismo es injusto, se pueden ver forzados a escoger entre adhesión y desobediencia. Kohlberg cree que dentro de la estructura del razonamiento de esta etapa no existe un criterio convincente para preferir esa desobediencia a la adhesión. Por lo tanto, ha delineado etapas postconvencionales que tratan más adecuadamente de estos conflictos morales.

Estadios 5 y 6

Los estadios 5 y 6, etapas de razonamiento moral con principios, son las áreas más controvertidas de la teoría de Kohlberg. Se derivan filosóficamente, pero algunos filósofos morales, como veremos en el próximo capítulo, no están de acuerdo con la formulación de Kohlberg de las etapas «más altas». Existen menos datos empíricos sobre estas que sobre otras etapas y por lo tanto se han cuestionado más por parte de los psicólogos.

Kohlberg definió por primera vez los estadios 5 y 6 en su tesis doctoral (1958). Empleando esas definiciones encontró que algunos adolescentes utilizan este tipo de

razonamiento moral junto con estadios inferiores[20]. Después de reflexionar más sobre sus definiciones de estas etapas, Kohlberg clarificó sus conceptos[21] y encontró que rara vez se llega a ellas antes de los veinte años[22]. Las descripciones de estos estadios que se ofrecen en la tabla 1 reflejan el pensamiento posterior de Kohlberg, pero requieren más elaboración.

Una vez que el adolescente ha alcanzado el estadio 4, su razonamiento moral se basa en operaciones formales plenas y es consistente con el razonamiento de la mayoría de los adultos. Entonces, ¿qué puede motivar que construya una nueva etapa de razonamiento moral? De otro modo, ¿qué puede encontrar poco satisfactorio un adolescente o joven sobre el razonamiento del estadio 4 que le lleve a cuestionar sus supuestos y a buscar una nueva base de juicio moral? Kohlberg sugiere que la «crisis de relativismo» puede dar tal motivación.

Los límites de esta etapa de razonamiento son más notables cuando una persona que está en ella debe tratar con la diversidad fuera de su propio sistema.

> Por ejemplo, ¿qué garantía puede ofrecer un sujeto del estadio 4 de un sistema religioso a gente de tradiciones muy distintas? Si cree que la homosexualidad es pecado, ¿puede considerar a los homosexuales de algún otro modo que como pecadores? Si es un ferviente comunista, ¿puede conceder que el socialismo tenga validez?

En tanto en cuanto las personas del estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias.

Sin embargo los adolescentes a menudo son tolerantes, e incluso se sienten atraídos por posiciones distintas a las suyas. Al explorar concepciones de moralidad alternativas pueden encontrar que no tienen razones válidas para concluir que su modo es más moral que las alternativas. Como resultado, pueden adoptar una perspectiva relativista; todos los valores o moralidad son igualmente arbitrarios y lo mejor que se puede hacer es lo que se piensa que está bien siempre que no se impida a otros que hagan lo que ellos a su vez piensan que es bueno[23].

La investigación de Kohlberg sugiere que el relativismo normalmente no es una posición moral estable. Una vez que los jóvenes adquieren una posición de responsabilidad social dentro de su sociedad, tienden, o bien a desentenderse de estas cuestiones y volver a su cuarto estadio de razonamiento moral, o a construir un racional de principios para tomar decisiones morales. Los estadios 5 y 6 representan racionales con principios. El 5 es el más disponible y por tanto el más común. El 6 representa

[20] KOHLBERG, L.: «Development of moral character and moral ideology», en HOFFMAN, M. L. y HOFFMAN, L. W.: *Review of child development research*. Russell Sage Foundation, Nueva York, 1964, pág. 403.

[21] KOHLBERG, L.: «From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it», en MISCHEL, T.: *Cognitive development and epistemology*. Academic Press, Nueva York, 1971, págs. 131-235.

[22] KOHLBERG, L.: «Continuities in childhood and adult moral development revisited», en BALTES, P. B. y GOULET, L. R.: *Lifespan developmental psychology*. Academic Press, Nueva York, 2.ª edición, 1973.

[23] *Ibid.* Kohlberg ha sugerido que este tipo de pensamiento relativista puede ser un subestadio entre el 4 y el 5. Lo llama estadio 4 1/2. Ver también cap. 4, nota 16.

filosóficamente una posición más adecuada, pero es rara entre los que no son filósofos.

El estadio 5 se puede considerar una rama directa del relativismo. Incorpora la perspectiva del relativista de que los valores son relativos al grupo, pero busca un principio que acorte las diferencias. El principio del contrato social puede ayudar. En un trato de negocios entre dos hombres, cada uno de los cuales tiene que proteger sus propios intereses, los socios llegan a un acuerdo y diseñan y firman un contrato que les obliga mutuamente. El contrato normalmente representa un pacto, pero permite a cada uno perseguir sus propios intereses sin interferir indebidamente con el derecho del otro a perseguir los suyos. No hay nada sagrado en el contrato en sí mismo; sin embargo, cada parte está obligada a respetarlo, porque representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus derechos y necesidades.

La idea de ver las obligaciones de uno hacia la sociedad en forma de contrato social es bien conocida en la filosofía política y social. La constitución de los Estados Unidos se puede considerar como un contrato social entre los Estados de la Unión. El matrimonio o la amistad implica un contrato social implícito o explícito entre los esposos o amigos. La ventaja de este concepto es que no trata de prescribir una fórmula fija de obligación para cada relación como se hace normalmente en el estadio 4. Más bien los compromisos sociales o legales se ven como algo a lo que cada persona en el contrato libremente se obliga sabiendo que los demás se han obligado igual y libremente. Sus acuerdos mutuos definen la naturaleza de sus obligaciones entre ellos. Los contratos no son intrínsicamente buenos o malos, a no ser que impliquen la abolición de derechos humanos básicos como la vida y la libertad. Tales contratos serían moralmente inválidos. Así, por ejemplo incluso si una persona voluntariamente se vendiera como exclavo el otro no tendría derecho moral a obligarle a cumplir tal acuerdo.

Kohlberg planteó el dilema de Heinz a dos filósofos morales que mantenían posiciones similares a las que se describen en esta etapa. Cita selecciones de sus respuestas:

> *Filósofo 1:* Lo que hizo Heinz no estaba mal. La distribución de medicamentos escasos debería estar regulada por principios de justicia. En ausencia de dichas reglas, el farmacéutico estaba en su derecho legal, pero en tales circunstancias no tenía queja moral. Aun así, estaba dentro de su derecho moral, a no ser que en su sociedad se desaprobase fuertemente. Mientras que lo que hizo Heinz no estaba mal, ¿no era su deber hacerlo? En este caso, no está mal que Heinz robe el medicamento, pero esá más allá de su obligación; es una acción de supererogación.
>
> *Filósofo 2:* Es deber del esposo robar la medicina. El principio de que los esposos deben cuidar de sus esposas lo mejor que puedan es tal que su observancia general hace más bien que mal. Lo debe robar para un amigo, también, si fuera muy buen amigo (lo suficientemente bueno como para que se entendiera que haría este tipo de cosas por él. Las razones son parecidas a las del caso de las esposas. Si la persona con cáncer fuera un amigo menos íntimo, o incluso un extraño, Heinz haría algo bueno si robara el medicamento, pero no tiene obligación [24].

El filósofo 1 comienza con lo que debería idealmente ser un acuerdo en cualquier sociedad: «La distribución de medicamentos cuando están escasos debería ser regulada por principios de justicia». Este no era el acuerdo de la sociedad de Heinz; así que el

[24] KOHLBERG, L.: *The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment*, en «Journal of Philosophy», núm. 40, 1973, pág. 639.

farmacéutico «estaba dentro de sus derechos morales». Heinz no tenía deber de robar porque eso no es parte del contrato normal entre marido y mujer. Pero si roba, será un «acto de supererogación» un buen acto más allá de la obligación.

El filósofo 2 cree que Heinz está obligado a robar para salvar a su esposa o a un amigo íntimo, porque si universalizara el principio, encontraría que su «observancia general hace más bien que mal» (pregunta qué pasaría si todos los que se encontraran en su situación robaran para salvar a la esposa o a un amigo íntimo). Este filósofo aplica el argumento que usaba el filósofo 1 para robar por la esposa, a robar para un extraño.

La insatisfacción de Kohlberg con estas respuestas y con el razonamiento moral basado en el concepto de contrato social le ha llevado a formular un estadio 6 «más alto». Su pensamiento sobre esta etapa ha estado muy influenciado por el filósofo de Harvard John Rawls [25]. Kohlberg cita la respuesta de un tercer filósofo al dilema de Heinz como ejemplo del razonamiento de esta etapa:

> *Si el esposo no se siente muy cercano o cariñoso hacia su esposa, ¿debe robar el medicamento?*
> Sí. El valor de su vida es independiente de los lazos personales. El valor de la vida humana se basa en el hecho de que ofrece la única fuente de un «deber» categórico moral a un ser racional que actúa en el rol de agente moral.
> *¿Supongamos que fuera un amigo o conocido?*
> Sí. El valor de la vida humana permanece igual.

La diferencia aquí es que este filósofo no hace el acto de robar dependiente de un acuerdo previo entre Heinz y la otra persona implicada; más bien lo ve como un deber categórico moral que «cualquier ser racional actuando en el rol de agente moral» aceptaría como su deber.

El argumento de esta posición como razonamiento moral más adecuado es complejo, porque se basa en los conceptos filosóficos de reversibilidad y universalidad. Más que tratar de resumir el argumento, citamos aquí un fragmento de los escritos de Kohlberg y sugerimos que el lector interesado continúe por sí mismo.

> «Desde Kant, los formalistas han defendido que los juicios morales racionales deben ser reversibles, consistentes y universalizables y que esto implica la prescribilidad de tales juicios. Afirmamos que sólo los juicios morales sustantivos que se hacen en el estadio 6 cumplen plenamente esas condiciones y que cada etapa superior cumple esas condiciones mejor que la anterior. Al cumplir plenamente esas condiciones, las estructuras morales del estadio 6 están definitivamente equilibradas... universalidad y consistencia se alcanzan plenamente por la reversibilidad de las prescripciones de acciones. La reversibilidad del juicio moral es lo que se significa en definitiva por el criterio de la justicia de una decisión moral. Por procedimiento, la justicia como imparcialidad quiere decir reversibilidad en el sentido de una decisión con la que todas las partes interesadas podrían estar de acuerdo en tanto en cuanto que puedan considerar sus propias exigencias imparcialmente, como lo hacia el que tomara una decisión justa. Si tenemos una solución reversible, tenemos una que se podría alcanzar como buena partiendo de la perspectiva de cualquiera en el caso, dado el intento de cada uno de ponerse en el lugar del otro.
>
> En el estadio 6 la reversibilidad se alcanza por una concepción de asunción de roles de la Regla de Oro, de segundo orden. En el dilema de Heinz, él se debe imaginar si el farmacéutico se podría poner en el caso de su mujer y aun así mantener su exigencia, o si la esposa se podría poner, en el caso del farmacéutico y mantener la suya. Por intuición, sentimos que la esposa podría, pero el farmacéutico no. Como resultado, es justo que el esposo actúe en base a la exigencia de su esposa. Llamamos al proceso por el que se llega a una decisión moral reversible «asunción de roles ideal». El estadio 6 del

[25] RAWLS, J.: *A theory of justice*. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.

juicio moral se basa en asunción de roles de la exigencia de cada actor en el supuesto de que todas las exigencias de los actores se gobiernan por la Regla de Oro y se acomodan de acuerdo con ella. Eso es lo que se significa al llamar a la reversibilidad del estadio 6 la aplicación de la Regla de Oro, de segundo orden. Los pasos para un actor que debe en tomar tal decisión basándose en la asunción de roles ideal son:

1. Imaginarse la posición de cada persona en la situación (incluyéndose a sí mismo) y considerar todas las exigencias que podría tener (o que él mismo podría tener en su posición).
2. Entonces, imaginarse que el individuo no sabe qué persona es en esa situación y preguntar si todavía mantendría su exigencia.
3. Actuar de acuerdo con estas exigencias reversibles en la situación[26]».

Kohlberg no ha encontrado sujetos (más que los filósofos) que hayan logrado llegar naturalmente a una concepción de la moralidad del estadio 6. Pero cita un estudio que muestra que cuando a los sujetos del estadio 5 se les expone a argumentos del 6, los prefieren sobre sus propios argumentos. Como veremos, esto añade un apoyo psicológico a la concepción filosófica de que el sexto estadio representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

Síntesis

En este capítulo hemos presentado el concepto de Kohlberg del juicio moral, mostrando su relación con el trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y presentando con cierto detalle los seis estadios del juicio moral.

Sería contrario a nuestra experiencia de enseñanza esperar que en un primer contacto la persona pudiera asimilar y acomodar toda la información contenida en la descripción de los estadios. Una forma, en lugar de releerlo todo, que puede ser útil en esta tarea es entrevistar a varios niños y adultos empleando los dos dilemas que se han ofrecido en este capítulo (págs. 52-54). El adquirir experiencia personal a través de la escucha y examen del uso del razonamiento moral de las personas ayudará a los lectores a ver estas etapas como más reales. Esperemos que una vez que aprendan a identificar argumentos relacionados con ellas, puedan escuchar mejor y responder mejor en discusiones que traten de cuestiones morales. Eso, a su vez, es un paso importante para hacerse educadores morales más efectivos.

[26] KOHLBERG, L.: *The claim to moral adequacy of a highest stage o moral judgment*, *ob. cit.*, págs. 641-645.

4. LA TEORIA DEL DESARROLLO Y EDUCACION MORAL DE KOHLBERG

Aunque los seis estadios del juicio moral constituyen el núcleo de la obra de Kohlberg, nos queda mucho más por considerar en su teoría del desarrollo y educación moral. En este capítulo repasamos algunos de sus argumentos teóricos más importantes estudiando algunas preguntas que han presentado los alumnos de nuestras clases de esta materia.

Las discusiones teóricas a menudo se hacen técnicas y complicadas. Para evitar una complicación innecesaria, hemos tratado, todo cuanto hemos podido, de utilizar un lenguaje no técnico y de contestar las preguntas sencillamente. Los lectores que estén interesados en profundizar en los argumentos de Kohlberg con más detalle pueden referirse a las fuentes originales.

Pregunta 1

¿Cómo puede Kohlberg mantener que hay una secuencia de estadios que describe el razonamiento moral de todas las personas con precisión?

¿No sabe que los valores son distintos entre unas personas y otras, y unas sociedades y otras?

Kohlberg ciertamente es consciente de la relatividad cultural. Sabe que las distintas sociedades tienen valores distintos y educan a sus hijos para que sigan los valores de su sociedad. Pero defiende la existencia de una única secuencia de estadios del juicio moral en base filosófica y psicológica[1].

Kohlberg comienza el argumento preguntando: ¿Cuáles son las verdaderas diferencias en valores morales de sociedad a sociedad? Si tomamos como ejemplo el valor de la vida humana y la consiguiente prohibición de cortar una vida inocente ¿cuánta variación cultural se hace evidente? Vemos a algunas sociedades practicar sacrificios humanos, parricidios e infanticidios que están, todos ellos, fuera de la ley en las sociedades occidentales. Dentro de nuestra sociedad, los debates sobre el aborto y la eutanasia reflejan serias diferencias de opinión moral sobre el valor de la vida.

A pesar de estas diferencias de opinión obvias, Kohlberg mantiene que hay un reconocimiento común del valor de la vida humana y una preocupación común por

[1] KOHLBERG, L.: «Stages of moral development as a basis for moral education», *ob. cit.*, págs. 30-41.

preservarla. Si un pueblo nómada sale hacia un nuevo campamento y dejan atrás a algunos de sus miembros morir, no es porque sean indiferentes al valor de la vida. Todo lo contrario. Perciben que las vidas de todos los miembros de la tribu pueden estar en peligro y por lo tanto deciden dejar atrás a los menos. Confrontados a una opción parecida, la mayoría de los occidentales también sacrificarían a los menos por salvar a muchos. Puede que no estén de acuerdo en el criterio para escoger a quién sacrificar, pero ese desacuerdo presupone una adhesión común al valor básico de la vida humana.

El valor de la vida humana, es uno de diez valores morales básicos que Kohlberg cree comunes a todas las sociedades humanas:

Las diez cuestiones morales universales

1. Leyes y reglas.
2. Conciencia.
3. Roles personales afectivos.
4. Autoridad.
5. Derechos civiles.
6. Contrato, confianza y justicia en el intercambio.
7. Castigo.
8. El valor de la vida.
9. Derechos y valores de la propiedad.
10. Verdad.

Se podría estar en desacuerdo con los valores concretos que ha elegido como universales, pero parece difícil negar que ciertos valores o instituciones morales son universalmente comunes, incluso aunque las prácticas que se asocian a tales valores puedan variar radicalmente en sociedades distintas.

Incluso si afirmamos la existencia hipotética de algunos valores morales básicos universalmente aceptados, ¿cómo demostraría su existencia la posición de una secuencia universal de estadios morales? El razonamiento de Kohlberg sobre este punto es complejo[2]. No cree que esos valores universales sean enseñados directamente a los niños. Más bien, los valores básicos están encarnados en instituciones sociales comunes, tales como la familia, el sistema legal y la economía. Todas las sociedades tienen unidades familiares en las que se encarnan los roles personales afectivos; sistemas económicos en los que se formalizan las reglas de intercambio justo; sistemas legales en los que se mantiene el valor de la ley, etc. Los niños de cualquier sociedad están abiertos, y se les enseña a participar en esas instituciones, pero empiezan a aprender los valores básicos antes de participar en las instituciones en las que se encarnan tales valores. Un niño, por ejemplo, no tiene que ir a un juicio para empezar a pensar en el valor de las leyes y las reglas; no tiene que entrar en un mercado para empezar a pensar en el valor de un intercambio justo. La experiencia rudimentaria de estos valores ya ha

[2] KOHLBERG, L.: «Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization», *ob. cit.*, págs. 397-401.

tenido lugar en la casa y en el grupo de amigos. Los valores surgen de la experiencia del niño de intercambio con adultos e iguales y operan como modelos conceptuales para regular la interacción social.

Este último punto es crucial para entender la posición de Kohlberg. En tanto en cuanto que se piense que los valores básicos morales se deban enseñar a los niños, se acabará poniendo el acento en las reglas de conducta definidas culturalmente que éstos aprenden en cada sociedad. Una vez que se considere que la función de los conceptos de valor es regular la conducta social y que los niños desarrollen conceptos morales teniendo que interaccionar con otras personas, se verá cómo el desarrollo de los conceptos de valor puede ser una experiencia universal común.

Los niños de nuestra sociedad juegan al *baseball;* los niños de Europa y América Latina juegan al fútbol; los niños de otras sociedades juegan otros juegos organizados. No importa cuál sea el juego; para jugar, tienen que ajustarse a ciertas reglas y seguirlas. De modo similar, los de nuestra sociedad cambian cromos; los niños de Suiza cambian canicas; los de otros sitios cambian otros objetos de valor. Pero no importa qué objetos se cambien, si el cambio ha de ser amistoso; tienen que desarrollar un concepto de intercambio justo y atenerse a él. En cualquiera de estos casos los niños desarrollan el concepto moral entrando en la actividad y regulando su conducta de acuerdo con el concepto implicado.

Una etapa de juicio moral representa los modos prescritos de decidir cómo uno se debe relacionar con los demás en situaciones de conflicto. Tanto si una sociedad enseña a los niños las reglas para cruzar las calles como si son para nadar en lagos, si ellos van a distinguir entre lo que *pueden* y lo que *deben* hacer, tienen que desarrollar un concepto de regla obligatoria. Dadas las limitaciones cognitivas de los niños (como se detalla en la obra de Piaget) y su limitada experiencia social (que implica la asunción de roles y la participación en instituciones sociales), Kohlberg asume que también tienen modelos de juicio limitados a su disposición para resolver un conflicto moral. Los niños de 6 a 7 años se forman un concepto absoluto de regla, y del castigo que sigue inevitablemente al romper las reglas. Normalmente, hacia los 10 años, los niños también han desarrollado el modelo de reciprocidad y el concepto de intercambio justo. Estos modelos de juicio son lo que generalmente constituyen los dos primeros estadios del juicio moral. A medida que los niños adquieren más experiencia dentro de las instituciones sociales y aprenden a asumir sus roles en la comunidad, desarrollan los modos de juicio que generalmente caracterizan las etapas convencionales del juicio moral.

Pregunta 2

> Aun cuando se puede ver que los primeros estadios pueden ser universales, ¿qué pasa de los posteriores? Suenan como particularmente influenciados por los conceptos morales de la sociedad occidental[3].

Como mencionábamos en el capítulo anterior, sin duda los estadios 5 y 6 son los más controvertidos de los que propone Kohlberg. La influencia de la filosofía occiden-

[3] Para una expresión articulada de esta crítica, ver SIMPSON, E. L.: *Moral development research: A case of scientific cultural bias*, en «Human Development», núm. 17, 1974, págs. 81-106.

tal está clara en su formulación. Pero él argüirá que éstas también son universales, aunque quizá no en el mismo sentido empírico que los estadios 1 al 4.

Un estudio de Carolyn Edwards sobre el desarrollo de las etapas morales entre distintas poblaciones en Kenia arroja luz sobre la cuestión. Edwards encontró que los adultos que nunca habían dejado sus poblados tradicionales mostraban en su mayoría un razonamiento de estadios 2 y 3, mientras que los adultos que se habían educado en escuelas secundarias llevadas por el Gobierno mostraban un cierto razonamiento moral del 4. Los adultos que habían recibido una educación universitaria mostraban porcentajes más altos de razonamiento moral de los estadios 4 y 5[4].

Estos resultados se pueden interpretar de dos modos. La vida tradicional del poblado, en su confianza en las instituciones tradicionales e interacción cara a cara entre los habitantes, provee *oportunidades de asunción de roles* que estimulan el desarrollo del juicio moral del estadio 3. Participando en el gobierno de las instituciones del poblado, los adultos aprenden a tomar la perspectiva de toda la comunidad y a juzgar sus propias acciones y las de sus compañeros de tribu desde tal perspectiva. Como informábamos en el anterior capítulo, el estadio 3 es una estructura madura (o equilibrada) en tanto en cuanto demuestra ser un modo adecuado de tratar la mayoría de los conflictos que surgen en las personas que se conocen.

Con todo, ¿cómo justificamos la ausencia del razonamiento moral del estadio 4 entre los pobladores y su desarrollo entre la gente de Kenia educada en escuelas superiores y universidades?

Edwards mantiene, siguiendo a Kohlberg, que, como los pobladores no tienen experiencia de participar en los sistemas nacionales políticos y legales de Kenia, no tienen las oportunidades de asumir los roles necesarios para alcanzar el estadio 4. Los ciudadanos de Kenia más formalmente educados tienen esas oportunidades y, por tanto, es más probable que se desarrollen a un nivel más alto. Pero aun así, se podría decir que los estadios 4 y 5 no son inherentes a la cultura de una tribu y que lo que Edwards ha detectado son valores y modos de razonar que los kenianos educados a la occidental han aprendido y están enseñando a los jóvenes que tienen una promoción social en las escuelas secundarias y universidades.

Kohlberg diría que no podemos resolver esta diferencia de interpretación en base al estudio de Edwards. Para establecer una secuencia de desarrollo, se necesitan datos longitudinales. Los de Edwards, sin embargo son transversales, esto es, no siguió a los mismos jóvenes de un poblado a través de un período de años para notar las diferencias entre los que se quedaron en casa y los que salieron a recibir una educación más elevada. No podemos decir si dada la misma experiencia de educación, los jóvenes de un poblado se desarrollarían como lo hacen los de ciudad, a un estadio más avanzado de juicio moral.

El descubrimiento de que ningún adulto del poblado se halla desarrollado más allá del tercer estadio no presenta un problema para la teoría de Kohlberg, ya que no mantiene que cada etapa debe estar presente en toda sociedad. Más bien dice que en tanto en cuanto cada sociedad ofrece ciertas oportunidades de asumir roles institucionalmente basados, los miembros desarrollarán modos de juicio moral que reflejarán

[4] EDWARDS, C.: *Societal complexity and moral development. A kenyan study*, en «Ethos», núm. 3, 1975, págs. 505-527.

esas oportunidades. Los modos de juicio desarrollarán una secuencia concreta (del estadio 1 al 2, etc.), pero la secuencia puede terminar en el tercero o el cuarto, dependiendo de la experiencia social disponible en una sociedad concreta.

La teoría no afirma que es más probable que los individuos de sociedades más avanzadas económicamente alcancen etapas más altas de juicio moral. Esto es verdad porque, en esas sociedades, los individuos se enfrentan a cuestiones morales y sociales más complejas. Un examen de los estadios 4, 5 y 6 mostrará que se desarrollan modos de tratar cuestiones morales que surgen principalmente en situaciones institucionales complejas. Dos tribus podrían vivir cerca la una de la otra, y sus miembros ser conscientes de las diferencias en sus costumbres sociales, y no surgir el problema de la relatividad de valores. Ese problema se produce sólo en sociedades modernas, más desarrolladas, y por tanto hay una mayor probabilidad de despliegue del estadio 5 en ellas.

Sin embargo, si los individuos en sociedades menos desarrolladas fueran a lo largo de las primeras cuatro etapas y encontraran que el razonamiento moral convencional no era adecuado para tratar los problemas morales con que se enfrentan, seguirían la misma progresión que los individuos de las sociedades occidentales, desarrollando principios de juicio moral. Kohlberg citaría aquí a personas como Gandhi, como ejemplos históricos de este hecho.

Los críticos podrían decir que las personas como Gandhi habían sido educadas a la occidental y que aplicaban en Oriente lo que aprendieron en Occidente. Kohlberg podría responder preguntando por qué las doctrinas de los derechos humanos y la no-violencia resultaban tan atractivas para Gandhi. ¿Era esto sólo un astuto plan político para utilizar «principios» occidentales contra los colonialistas occidentales, o había algo inherente a estas doctrinas que tuviera un significado moral para él, dada su sensibilidad política y moral? Kohlberg estaría a favor de esto último. No cree que los principios morales sean inherentemente occidentales, cree que tendrían sentido para cualquier persona que se haya desarrollado a través de un razonamiento moral convencional y haya visto sus limitaciones. Los principios morales, como principios de lógica, han sido articulados más plenamente en la tradición filosófica de Occidente. Pero, con todo, su validez es independiente de su articulación original.

Pregunta 3

> Al decir que algunas personas se desarrollan a niveles «más altos» que otras, ¿no está Kohlberg afirmando que son mejores que otras personas? Por extensión, ¿no dice que algunas sociedades son más morales que otras?

Para entender por qué Kohlberg considera las etapas que se desarrollan posteriormente en las secuencias «más altas» y por lo tanto «mejores», tenemos que volver a su definición de moralidad: «El término "moral" se refiere a decisiones que se basan sobre juicios morales»[5].

Aunque define moralidad en términos del juicio moral de la persona, recuerda a sus lectores otras dos definiciones posibles. Se podría decir que ser «moral» es actuar con

[5] KOHLBERG, L.: «Stages of moral development as a basis for moral education», *ob. cit.*, pág. 55.

moralidad, o que ser «moral» es adherirse a las normas y leyes de la propia sociedad. El problema de estas definiciones es que no explican adecuadamente por qué una acción concreta se considera moral y bajo qué circunstancias la acción pudiera no ser moral.

Para dar dos ejemplos claros, la mayor parte de la gente estaría de acuerdo en que la verdad es «más moral» que la mentira y que honrar la patria es «mejor» que traicionarla. Sin embargo, si un observador viera a un pistolero perseguir a una persona, no tendría obligación moral de decirle dónde se esconde su víctima. El observador podría hasta estar obligado moralmente a mentir o por lo menos a eludir la verdad. De modo parecido, si la patria de una persona está implicada en lo que ella considera una guerra injusta, no está necesariamente equivocada al negarse a servir en ella, aun cuando el Gobierno considere tal negativa como traición.

Lo que se supone que ilustran estos ejemplos es que una acción en sí misma no es ni moral ni inmoral. El elemento moral entra cuando una persona explica *por qué* actúa como lo hace: lo que en circunstancias concretas justifica su actuación. No todas las justificaciones son igualmente válidas. Por el contrario, algunas justificaciones o juicios morales son más adecuados que otros. De aquí que algunas posiciones éticas sean «mejores» que otras.

Un juicio moral «más alto» o «mejor», por tanto, se refiere a uno que es «más adecuado».

Para seguir con nuestro primer ejemplo, una persona que dice que mintió (o que mentiría) para salvar la vida de una persona inocente está ofreciendo intuitivamente una justificación más «adecuada» que otra que diga que mintió (o que mentiría) para ayudar a un amigo a entrar gratis en el cine, porque mientras, que está claro para la mayoría de nosotros que salvar una vida inocente debe tener prioridad sobre decir la verdad, no está claro que ayudar a un amigo a colarse en el cine deba preceder a decir la verdad.

Al referirnos a que la «vida» tiene prioridad sobre la «verdad» volvemos a la definición de juicio moral como la operación cognitiva por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto. Estos conflictos de valores normalmente surgen cuando alguien trata de decidir cómo actuar y qué exigencia atender en un conflicto de intereses entre dos o más personas (una de las cuales pudiera ser el agente mismo). Al decir que algunos juicios morales son más «adecuados», Kohlberg defiende que: 1) algunos valores preceden a otros, y 2) algunos modos de sopesar derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros[6].

Para clarificar el primer punto de Kohlberg, el lector se debe preguntar qué valor (ver la lista en la página 72) debe tener preferencia sobre el salvar una vida humana. ¿Debe tener preferencia la propiedad? ¿Se debería sacrificar la propiedad para salvar la vida de alguien? ¿Deben preferirse roles de afecto? ¿Se debe sacrificar una relación íntima para salvar una vida? ¿Debe tener prioridad la ley? ¿Se debe romper la ley por salvar una vida? ¿Debe prevalecer la conciencia? ¿Se debe sacrificar un punto de conciencia (romper una confidencia, implicarse en la violencia, profanar un objeto sagrado) por salvar una vida? ¿Debe ser preferente un contrato? ¿Se debe salvar la vida de una persona con la que no se tiene un contrato implícito de responsabilidad mutua? Kohlberg mantiene que a medida que el juicio moral de una persona se hace más

[6] Para estos dos temas ver *ibid.*, págs. 46-54.

adecuado, será capaz de diferenciar el valor de una vida sobre otros valores y ver que debe tener prioridad sobre ellos. También verá que salvarle la vida a una persona es lo que *se debe* hacer, no importa si le apetece o no o si otras personas lo harían o no.

El segundo punto está relacionado con la perspectiva social que adopta una persona en un conflicto moral. En una situación de conflicto, ¿qué intereses se toman en consideración y qué se considera una exigencia moral legítima? Hemos visto en el capítulo anterior que mientras que la gente que está en el nivel de razonamiento preconvencional toma en consideración sólo los intereses concretos de las personas implicadas en la situación, las que se encuentran en el nivel convencional también toman en cuenta los intereses del grupo o sociedad, y los sentimientos y expectativas de los individuos implicados. El razonamiento moral convencional es más adecuado que el preconvencional porque trata con más problemas, conflictos o puntos de vista morales en un modo más estable y consistente. En el dilema de Heinz, por ejemplo, mientras que una persona en el estadio 2 ni siquiera consideraría los sentimientos y expectativas de la esposa o las obligaciones de Heinz como esposo, una persona en la etapa 3 se concentraría en estas (o parecidas) consideraciones. Así, a una etapa más alta, la persona puede tratar aspectos del dilema que aún no son importantes en una definición del problema de un estadio inferior.

A su vez, el razonamiento moral a un nivel de principios, aborda más puntos de vista en un modelo más convincente que cualquier razonamiento convencional. Kohlberg entiende que el principio moral es un «modo universal de elección que queremos que adopten todas las personas en todas las situaciones (parecidas)[7]». Es más adecuado por varias razones. Primero, como un principio moral es una guía de acción más que una regla para actuar, permite una mayor flexibilidad. Volvamos a nuestro ejemplo del aborto.

Desde una perspectiva convencional, el aborto es un modo moral con el que una persona orienta su sistema de leyes y creencias para buscar una decisión de acción. Si su sistema religioso, por ejemplo, lo prohíbe en la mayoría de los casos, se supone que debe atenerse a esa regla. Si su sistema político feminista lo apoya, ella cree que es permisible. Pero ningún principio moral prescribe o prohíbe el aborto. Más bien, un enfoque de principios mira a los intereses y derechos de los factores implicados (la madre y el feto) y pregunta qué exigencia, en esta situación, debería tener preferencia. ¿Es más consistente con nuestra visión de la calidad de la vida permitirle a la mujer esta decisión, o estaríamos pasando por alto el derecho a la vida del feto si dejáramos la decisión totalmente al interés personal de la mujer? No había una única respuesta correcta. En cada caso, las personas implicadas tendrían que pesar el asunto en relación a su situación particular[8].

Segundo, un enfoque de principios es más adecuado porque intenta ver el conflicto desde la perspectiva de cualquier ser humano más que como miembro de una sociedad o religión correcta.

Desde la perspectiva de la propia sociedad podría tener sentido decir que la gente debe ser leal a la patria. Pero ¿querría un americano típico que también los disidentes de la Unión Soviética fueran leales a su patria y así dejasen de mimar su (auto-definido) orden moral? Aparentemente no, según la respuesta que el pueblo suele dar a los disidentes soviéticos en este país. Sin embargo, ¿cómo puede una persona mantener consistentemente una regla de lealtad a su propia patria y al mismo tiempo animar a deslealtad en otros países? Sólo puede hacer eso si mantiene un principio de ser primordial-

[7] *Ibid.*, pág. 58.

[8] Esta es una de las posibles formulaciones del estadio de principios en relación con el aborto.

mente fiel a preservar los derechos humanos y, en segundo lugar, a su país en tanto en cuanto que respete los derechos humanos. Entonces puede aplicar criterios consistentes, universalizables a una persona en cualquier país que tiene que decidir cuándo protestar y cuándo apoyar las acciones de su patria.

El punto de Kohlberg de que la moralidad de principios es «mejor» o «más adecuada» que la convencional se basa en una concepción filosófica concreta de la moralidad. Sigue la tradición filosófica, manteniendo que el lenguaje moral es *sui generis* y debe ser entendido en sí mismo. Los juicios morales más adecuados no son «mejores» porque sean más verdaderos en un sentido científico, o más eficaces en un sentido pragmático. Más bien, dentro del campo del mismo lenguaje moral hay criterios formales, tales como la diferenciación y la universalidad, por la que un conjunto de juicios éticos se puede juzgar como más o menos adecuado que otro.

Siguiendo una definición de moralidad particular, Kohlberg ha podido unir la filosofía a la psicología. Ha podido delinear lo que la etapa más alta del juicio moral debería ser para ser considerada por esos criterios filosóficos, como «verdaderamente moral». Dada tal definición, ha sido capaz de trazar los pasos lógicos por los que se desarrolla el juicio ético, desde su punto de comienzo en la niñez hasta que alcanza la etapa más alta. Al llegar a tal grado de claridad, Kohlberg ha tenido que aceptar dos limitaciones importantes. La primera es la crítica de otros filósofos de que su definición de los estadios más elevados es demasiado estrecha. Quizás existan más versiones de una moralidad de principios que la que Kohlberg delinea[9]. La segunda es que al centrarse en el aspecto cognitivo del desarrollo moral, no ha podido hacer plena justicia a los aspectos emocionales y de conducta de este desarrollo. El juicio ético puede ser un ingrediente esencial del desarrollo moral, pero no es la totalidad.

Esta última distinción nos ayuda a responder la pregunta al caso. Tenemos que distinguir entre el que una persona tenga «un juicio moral más adecuado» y el que sea «una persona más moral». La teoría explica cómo el juicio de la gente se desarrolla e implica que, cuanto más adecuado sea el juicio de uno, mayor capacidad tendrá para actuar moralmente en ciertas situaciones de conflicto moral difícil. Así y todo, hasta qué punto los agentes morales de principios actúan de acuerdo con éstos, sigue siendo una cuestión empírica abierta. Incluso si se pudiera probar (por ejemplo, en situaciones experimentales) que probablemente actúan con principios, no quiere decir necesariamente que hagan más «bien» social que las personas que actúan desde etapas más bajas. Una persona podría tener principios y aun así limitar su acción a esferas de la vida relativamente estrechas. Una persona puede entender lo que está bien y decidir actuar, pero estar limitada en su efectividad por la incapacidad de juzgar correctamente cómo y cuándo su acción sería más eficiente para aquellos por los que está moralmente preocupada. La relación entre el saber y el hacer el bien es compleja.

Dejando a un lado estas cuestiones empíricas, Kohlberg mantiene que en otro sentido, no está bien extender la teoría de los estadios morales a un juicio de valor de quién es mejor como persona.

«Necesitamos clarificar que nuestra posición de que el estadio 6 es un modo de pensamiento más moral que el de los más bajos, no significa que podamos o debamos clasificar a las personas como más

[9] PETERS, R. S.: *A reply to Kohlberg*, en «Phi Delta Kappan», núm. 56, 1975, pág. 78.

o menos éticas... Desde un punto de vista ético, el valor moral de todas las personas es en último término el mismo; es igual... La afirmación de que el estadio 6 es un modo de pensar más ético no supone asignar un valor moral más alto a la persona que se encuentra en él»[10].

Así, cuando mejor se entienda la teoría, más claro se verá que se refiere a de la adecuación de las estructuras de razonamiento moral y no clasifica a las personas en «más» o «menos» morales. Las personas no son etapas.

Pregunta 4

Si la teoría de Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio moral, ¿qué nos dice sobre el modo en que las personas actúan de acuerdo con su juicio? ¿No es más probable que la gente hable sobre valores morales que actúe sobre ellos?

Si las personas más fácilmente hablan de valores morales que actúan de acuerdo con ellos, Kohlberg cita estudios que muestran que las acciones morales de las personas están más influenciadas por factores de situación que por los valores que defienden.

Por ejemplo, muchas personas que dicen que engañar está mal, engañarán de todas maneras en situaciones experimentales si perciben un riesgo de detección bajo. Si perciben un riesgo alto, no engañarán tan fácilmente. Parece, pues, que es el riesgo percibido, y no los valores adoptados, lo que informa sus acciones[11].

Kohlberg, sin embargo, hace una distinción fundamental entre los valores adoptados por la gente y el modo en que estructuran sus juicios sobre cuestiones morales. (Esta es la distinción entre contenido y forma que se descubre en el capítulo 3). Pregunta si la inconsistencia entre valores y acción es igualmente verdadera para todas las personas en todas las situaciones. Por ejemplo, una minoría de sujetos en la mayoría de los estudios experimentales se resisten a engañar incluso cuando el riesgo es bajo. Kohlberg considera probable que esta minoría esté formada primordialmente de gente que razona a niveles más altos de juicio moral, porque las personas que razonan estos niveles son menos influenciables por factores de situación y más dadas a actuar consistentemente con sus valores.

Richard Krebs, un alumno de Kohlberg, probó esta hipótesis con niños del sexto grado[12]. Más de 120 alumnos de clases trabajadora y media recibieron varios tests de engaño y tuvieron una entrevista sobre el «Cuestionario de Juicio Moral» de Kohlberg. Los alumnos fueron casi paralelamente divididos entre los que estaban principalmente en el estadio 1, 2, 3 y 4. A continuación se ofrecen los porcentajes de alumnos en cada etapa que se resistieron a copiar en todos los tests experimentales:

[10] KOHLBERG, L.: «Stages of moral development a basis for moral education», *ob. cit.*, pág. 54.
[11] KOHLBERG, L.: «Stage and sequence», *ob. cit.*, págs. 362-368.
[12] KREBS, R. y KOHLBERG, L.: *Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to cheating*. Harvard University, 1973.

Estadio	*Porcentaje*
1	19
2	36
3	22
4	45

Estas cifras confirman la hipótesis principal de Krebs de que los alumnos del estadio 4 están menos inclinados a copiar que los de etapas más bajas. La diferencia en la resistencia a copiar entre los alumnos del estadio 4 y todos los demás alumnos probó ser significativa estadísticamente. Así y todo, los datos nos dejan dos grandes reservas:

1. No hay una progresión igual de un estadio a otro, puesto que los alumnos del 2 estaban más inclinados a resistirse a copiar que los del 3.
2. Incluso aunque los alumnos del estadio 4 estaban más inclinados a resistirse a copiar, una mayoría (un 55 %) en esa etapa todavía copiaban. No se puede pues, decir que con cada movimiento ascendente a otra etapa normalmente hay menos engaño o incluso que en el estadio 4, que parece ser un punto decisivo, la mayoría de los alumnos se resistan a copiar.

Kohlberg cita (aunque sin referencias) otro estudio sobre el copiar, con estudiantes de universidad. Se encontró que mientras que más de un 40 % de los alumnos de nivel convencional (estadio 3 y 4) copiaban, sólo un 11 % de los alumnos de nivel post-convencional (estadios 5 y 6) lo hacían. Kohlberg concluye que «los sujetos con principios están considerablemente menos inclinados a copiar», y que quizá para el estadio 5 debiéramos encontrar una mayor coherencia en este tema entre el juicio y la acción [13].

· El sistema de puntuación que se emplea ahora probablemente no muestra el estadio 6, pero, como nos estamos refiriendo aquí a una investigación hecha con anterioridad, utilizamos el sistema de puntuación sobre el que se basó el estudio.

Los tests experimentales, sin embargo, están un poco alejados de las decisiones de la vida real. Los sujetos quizás no sepan que se está observando su conducta, cuando copian, pero sí saben que están metidos en un experimento y quizá no atribuyan mucha importancia a sus acciones. ¿Serían verdaderas las mismas correlaciones entre el juicio moral y la acción en situaciones de la vida real?

El estudio más importante referente a estas cuestiones se hizo en 1960 como parte de otro más amplio sobre el activismo de los estudiantes. Haan, Smith y Block, tres psicólogos de la universidad de Berkeley, en California, estaban observando a estudiantes activistas después del Movimiento de Libre Expresión de 1964-65. Uno de sus intereses era comprobar la relación entre su estadio de razonamiento moral y su decisión de unirse a la protesta del MLE contra la política del rectorado [14].

[13] KOHLBERG, L.: «Stage and sequence», *ob. cit.*, pág. 395.

[14] HAAN, N.; SMITH, B. y BLOCK, J.: *Moral reasoning of young adults*, en «Journal of Personality and Social Psychology», núm. 10, 1968, págs. 183-201. Ver también una referencia a este artículo en: BROWN, R. y HERRNSTEIN, R. J.: *Psychology*. Little, Brown, Boston, 1975, págs. 326-338.

El fondo de la protesta era la decisión del rectorado de la universidad de cancelar su permiso anterior, concedido a los defensores de derechos civiles, de recaudar fondos y organizar su recogida en el campus. Los defensores de los derechos civiles decidieron ignorar esta regla y continuar sus actividades, pero el rector llamó a la policía para que los detuviera. Como reacción, se formó el MLE. Organizó una sentada (la primera de los años 60) en el *hall* de la Universidad para protestar contra estas decisiones. Se llamó de nuevo a la policía y se arrestó a los que protestaban por sus disturbios.

Un año después de la protesta, Haan y sus colaboradores enviaron los cuestionarios sobre juicio moral a los alumnos de Berkeley. Se devolvieron un total de 214 protocolos, que se puntuaron; de éstos, 53 eran de estudiantes que habían participado en la sentada. Las etapas morales de los que respondieron estaban esparcidas desde el estadio 2 al 6. El siguiente porcentaje de estudiantes de cada estadio escogió participar en la sentada:

	Estadio 2	*Estadio 3*	*Estadio 4*	*Estadio 5*	*Estadio 6*
Hombres	60 %	18 %	6 %	41 %	75 %
Mujeres	33 %	9 %	12 %	57 %	86 %

Con mucho, el porcentaje más alto de los que participaron en la sentada estaba entre los estudiantes del estadio 6 [15]. Los alumnos del estadio 5 estaban mucho más inclinados a participar que los del 3 ó 4. Sorprendentemente los alumnos (hombres) del estadio 2 estaban casi tan dispuestos a participar como los del estadio 6. Elliot Turiel ha sugerido que en la transición entre los estadios 4 y 5, los adolescentes adoptan una postura relativista que, aunque es parecida en estructura al estadio 2, se entiende mejor como un subestadio entre el 4 y 5. Esta sugerencia pudiera aplicarse a estos estudiantes. Podrían estar actuando sobre percepciones formadas en esta etapa de transición [16].

Para interpretar los datos, debemos primero considerar qué tipo de acción moral es una sentada en protesta una regla de la dirección. Es claramente distinto de decidir si copiar en un test o no. La mayoría de las personas (cualquiera que sea el estadio en que estén) dirían que engañar está mal, pero no todo el mundo estaría de acuerdo en que una sentada es moralmente buena. Así, mientras que la cuestión interesante en el engaño es si las personas vivirán de acuerdo con los valores adoptados o no, la protesta de Berkeley originó dos preguntas interesantes: 1) ¿Cuál es el juicio de la gente en esta situación?; 2) ¿Actúa la gente de acuerdo con su juicio? Afortunadamente, Haan y sus colaboradores reunieron información sobre las percepciones de los estudiantes sobre la situación, así que se puede responder a ambas preguntas.

Sólo un pequeño porcentaje de alumnos que se encontraban en el nivel convencional se unieron a la protesta; ¿está la acción de esta mayoría de acuerdo con su juicio de la situación? Probablemente porque la lógica del razonamiento convencional llevaría en

[15] En los baremos más recientes de puntuaciones a los «Cuestionarios de Juicio Moral», está poco claro lo que en 1968 se llamaba «estadio 6» de razonamiento. La confusión puede estar referida simplemente a los estudiantes «con principios», suponiendo que se encuentran en el estadio 5 y no en el 6.

[16] TURIEL, E.: *Conlflict and transition in adolescent moral development*, en «Child Development», núm. 46, 1974, págs. 14-29.

general a la conclusión de que en esta situación se debería uno adherir a la ley. Protestar contra las reglas del rectorado no es como el que Heinz robe la medicina para salvar la vida de su esposa. El salvar la vida de la esposa puede justificar el ir contra la ley; el protestar no.

Para los estudiantes con principios, sin embargo, el protestar contra la regla del rectorado sí que justificaba romper las leyes. ¿Por qué? Percibían al rectorado infringiendo injustamente la libertad de expresión de los estudiantes. Como derecho humano básico, comparable al derecho a la vida, el derecho a la libre expresión tiene preferencia sobre la obligación de obedecer las leyes. Cuando la ley incide sobre un derecho básico, se tiene el derecho, e incluso la obligación —con tal de que se esté dispuesto a aceptar las consecuencias de las propias acciones— de protestar contra la injusticia con un acto de desobediencia civil. La mayoría de los estudiantes con principios actuaron con esta percepción y pagaron las consecuencias (sus arrestos).

Los estudiantes del estadio 2 que se unieron a la sentada, percibían el asunto de modo distinto. Criticaban a la sociedad americana en general y estaban enfadados concretamente con la administración por lo que veían como un juego de poder contra ellos. La cuestión, pues, no era la lucha por los derechos humanos, sino la lucha contra una figura de autoridad opresiva. Actuaron con esa percepción participando en la sentada.

Podemos concluir, pues, que el estadio del juicio moral en que se encontraban los estudiantes tuvo una influencia directa en la formación de sus percepciones de los temas implicados en la protesta de Berkeley. Una vez que formaron sus juicios, tendieron a actuar con la lógica de su estadio.

Pero, ¿cómo explicar que mientras que ambos actuaban según su juicio, tanto los estudiantes del estadio 2 como los del 6 decidieron unirse a la protesta? ¿Es esto en verdad un acto moral si atraía a gente de las etapas más alta y más baja?

Esta aparente paradoja ayuda a clarificar la distinción entre una «acción moral» y una «elección de conducta». La elección de conducta de la sentada no era ni moral ni inmoral. Lo que confiere a la elección un elemento moral es la motivación racional para haber participado. Una acción moral por definición implica juicio, sentimiento y conducta. Aunque ambos grupos de alumnos participaron, los del estadio 2 lo hicieron para expresar su enfado y vengarse del rector. Los del sexto estadio actuaron para protestar contra una infracción de derechos básicos. Aunque distintas motivaciones llevaron a la misma elección de conducta, los dos grupos de estudiantes estaban implicados en dos acciones morales distintas. Kohlberg mantendría que vengarse de la autoridad no es una decisión ética de principios, pero que protestar contra la infracción de derechos sí lo es.

Puestos juntos, los dos estudios sobre juicio y acción nos permiten extraer algunas conclusiones sobre el papel del juicio moral para influenciar una acción ética.

1. La hipótesis de que las personas en estadios de principios tienden a obrar con mayor consistencia sobre su juicio moral se apoya en ambos estudios. Los datos promueven la creencia de que ayudar a alcanzar estas etapas es un fin educacional valioso en tanto en cuanto que influye sobre el juicio y la acción.

2. Debemos tener cuidado para no generalizar estos estudios hacia otras situaciones posibles de conflicto moral. Mientras que ese test sobre el copiar sugiere que las personas de la etapa de principios son más capaces de resistir la tentación, y el estudio de Berkeley sugiere que están más dispuestos a protestar contra la injusticia, ambas situaciones implican elecciones relativamente simples. Uno o copia o no; o se une a la protesta u observa desde fuera. En otras situaciones, sin embargo, las elecciones están menos claras y la capacidad de actuar, menos sencilla. El famoso ejemplo de Sartre del francés que durante la Segunda Guerra Mundial tiene que escoger entre unirse a la Resistencia o quedarse en casa cuidando a su anciana madre presenta una elección más compleja. Un estudiante de medicina en Berkeley, que tuviera que elegir entre quedarse de guardia en el hospital o unirse a la protesta se enfrentaría a una elección compleja parecida. Cómo un juicio de principios ayuda a formar tales elecciones morales todavía es una pregunta que queda sin contestar [17].

3. El contraste entre el modo en que obraron los alumnos de niveles convencionales en los dos estudios sugiere que el escenario concreto juega un rol importante para promover coherencia entre juicio y acción.

En Berkeley, los estudiantes convencionales tendieron a obrar en consecuencia con su juicio al elegir preservar la ley y el orden social en vez de implicarse en la protesta. Pero en los tests sobre el copiar la mayoría de los alumnos del estadio 3 y la mitad de los del 4 no actuaron coherentemente con su creencia de que copiar está mal. La diferencia quizá se limite a reflejar el hecho de que en Berkeley todo lo que había que hacer para guardar la ley era no actuar (en la sentada); en el test sobre el copiar, había que resistir la tentación activamente.

Todavía existe otra explicación posible. En Berkeley el escenario parecía prever un conflicto claro entre las exigencias morales de la dirección y las de los que protestaban. La situación tenía todas las propiedades de un dilema moral real, que incitaba el juicio ético de todos los implicados. En contraste, si la decisión de copiar de la mayoría de la gente (tanto en una situación experimental como en un test se apoya principalmente en el riesgo percibido, es posible que no consideren la decisión de copiar como una cuestión moral. La situación de la clase exige una elección pragmática, orientada a un logro, más que a una elección moral. Así, más que preguntarse: «¿Debo copiar?», preguntan: «¿Puedo arreglármelas para copiar?».

Si esta sugerencia es posible, redefine la diferencia entre las personas de los estadios más altos que se resisten a copiar y las que copian. Los primeros definen la situación implicando una cuestión moral, mientras que los segundos no lo hacen así. Así, mientras que la gente de un estadio más elevado ejercita su juicio moral y obra de acuerdo con él, otras personas no lo consideran de relevancia y por lo tanto no tienen oportunidad de obrar en consecuencia.

Esta sugerencia implica que un modo en que los profesores podrían reducir la posibilidad de que los alumnos que se encuentran en la etapa convencional copien es ayudarles a definir el copiar como un asunto moral.

Tratamos de esto con más detalle en el capítulo 7.

[17] BRESSLER, M.: *Kohlberg and the resolution of moral conflict*, en «New York University Education Quarterly», núm. 7, 1976, págs. 2-8.

Pregunta 5

¿No está Kohlberg basando mucha teoría en estos datos?
¿Cuánto de su teoría se puede realmente probar?

Esta es quizás la pregunta más difícil de responder, porque la base empírica de la teoría de Kohlberg está en controversia. Puede que sea mejor comenzar por repasar cómo Kohlberg ha tratado de verificar empíricamente la existencia de etapas de juicio moral.

Kohlberg comenzó su estudio empírico entrevistando a 72 muchachos americanos de 10 a 16 años. En base a sus respuestas a su dilema inicialmente trabajó sobre los seis estadios del juicio moral. Su estudio, con todo, fue transversal; es decir, que sólo se interrogó a cada muchacho una vez; las tendencias de la edad se establecieron comparando a chicos de distintas edades; Kohlberg se daba cuenta, sin embargo, de que para establecer su posición sobre una secuencia de estadios invariante (no reversible), tendría que seguir a los mismos niños por bastante tiempo para ver si cada uno ha pasado por los estadios en un orden fijo[18].

Kohlberg siguió a 50 de los muchachos —la mitad de clase media y la otra mitad de la clase baja— de su estudio original. Después de doce años, Kramer y él publicaron un informe preliminar en que encontraron «una imagen de cambio autogenético dirigido y en secuencia, o paso a paso»[19]. Había dos casos de regresión, o movimiento hacia atrás. Algunos universitarios parecieron volver temporalmente a una etapa más baja para después volver a su secuencia original al terminar la carrera. Algunos delincuentes que fueron a un reformatorio también retrocedieron como resultado de esa experiencia.

Desafortunadamente, los resultados completos de ese estudio longitudinal nunca se han publicado. Kohlberg ha sido criticado por algunos por esta falta, pero él ha insistido en que lo publicará sólo cuando su sistema para puntuar las entrevistas haya sido elaborado con más detalle. En este momento la tarea está bastante avanzada y los resultados completos se publicarán seguramente en uno o dos años.

Mientras que este estudio longitudinal ha estado en proceso, se han emprendido otros trabajos. Kohlberg informa sobre investigaciones sobre muchachos de 10 a 16 años en ciudades de Taiwan y México y en aldeas aisladas de Turquía y del Yucatán (México)[20]. Se han hecho otros estudios en India, Kenia, las Bahamas[21] e Israel[22]. De éstos, sólo los estudios en Turquía, las Bahamas e Israel eran longitudinales. El más amplio (transversal) hecho hasta la fecha en Estados Unidos fue de 237 americanos de 10 a 50 años[23]. En este mismo país se han realizado otros de menor escala, especialmente con niños en edad escolar.

[18] KOHLBERG, L.: «Development of moral character and moral ideology», *ob. cit.*, págs. 400-404.
[19] KOHLBERG, L.: «Stage and sequence», *ob. cit.*, pág. 388.
[20] *Ibid.*, págs. 384-385.
[21] GIBBS, J.: *Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique*, en «Harvard Educational Review», núm. 47, 1977, pág. 50.
[22] REIMER, J.: *A study in the moral development of Kibbutz adolescents.* Harvard University, 1977.
[23] KUHN, D. y otros: *Ob. cit.*, pág. 115.

Dos críticos amistosos han examinado los trabajos recientemente. Ambos han concluido que, aunque debemos esperar a la publicación del estudio longitudinal de Kohlberg para hacer un juicio definitivo, los datos a nuestro alcance al presente generalmente confirman la teoría de este autor[24]. Otros críticos menos favorables han examinado algunos de los estudios y los han encontrado defectuosos y no tan convincentes[25]. En el campo de la psicología es de esperar que cuando los datos son incompletos (como casi siempre lo son) psicólogos de distintas convicciones teóricas los vean con diversos grados de aceptación.

En un espacio limitado trataremos de repasar algunos de los datos disponibles para que el lector pueda tener una idea de lo que se puede decir con cierta seguridad sobre el desarrollo del juicio moral y que todavía no se ha probado[26].

1. Entre niños y adolescentes de la clase media americana se han encontrado las siguientes tendencias relacionadas con la edad:
   a) El uso de etapas preconvencionales baja en porcentaje de la edad de 10 años a la de 13. Mientras que los niños de 10 años emplean una mezcla de estadios de 1, 2 y 3 en su razonamiento moral, los de 13 años utilizan primordialmente un razonamiento de estadio 3.
   b) Desde la edad de 13 años a la de 16, el uso del tercer estadio en los adolescentes permanece estable y hay un aumento en el uso de razonamiento del estadio 4. También comienza a emerger el uso del quinto.
   c) Desde la edad de 16 años a los 20, hay una consolidación del uso de los estadios 3 y 4; hay un mayor uso del quinto como etapa secundaria.
2. Entre adultos de la clase media americana (de 21 a 50 años) encontramos un uso predominante de los estadios 3 y 4 de razonamiento moral con un razonamiento del estadio 5 que suma un 15 % del total de los que se encuentran en él. Así, las etapas convencionales que emergen en la primera adolescencia, permanecen en el núcleo del uso adulto. El razonamiento postconvencional del estadio 5 aumenta en uso, pero sólo entre una minoría de los adultos americanos.
3. Un análisis de estudiantes blancos de clase media y negros de la clase baja de Chicago muestra que a los 11 años, aunque ambas poblaciones usan predominantemente el razonamiento convencional, la población blanca se centra algo más en el estadio 3 que la negra. A los quince años ambos grupos utilizan predominantemente razonamiento convencional[27]. Así, la tendencia es la misma como entre los niños de la clase media excepto que en cada edad, los de clase media están un poco más avanzados que los de la clase media baja y baja.
4. Las tendencias entre los muchachos de clase media en ciudades de Taiwan y

[24] BROWN, R. y HERRNSTEIN, R. J.: *Ob. cit.*, págs. 325-326. GIBBS, J.: *Kohlberg's stages of moral judgment, ob. cit.*, págs. 43-61.
[25] KURTINES, W. y GREIF, E. B.: *The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's, approach*, en «Psychological Bulletin», núm. 81, 1974, págs. 453-470.
[26] Ver KOHLBERG, L.: «Stage and sequence», *ob. cit.*, pág. 384. KUHN, D. y otros: *The development of formal operations in logical and moral judgment, ob. cit.*, págs. 147-148.
[27] BLATT, M. y KOHLBERG, L.: *The effects of classroom moral discussion on children's levels of moral judgment*, en «Journal of Moral Education», núm. 4, 1975, pág. 147.

México son parecidas a las de los chicos de la clase media americana de los 10 a los 16 años. Entre los taiwaneses y los mexicanos se emplea más el juicio del estadio 1 a los 10 años, pero para los 16, ellos también usan predominantemente etapas de razonamiento convencional.

5. Entre muchachos de la misma edad de aldeas aisladas de Turquía y México encontramos la misma secuencia de estadios, pero el ritmo de desarrollo es mucho más lento. El estadio 1 comprende un 70 % de su razonamiento a los 10 años y un 40 % a los trece. Los estadios 2 y 3 comienzan a emerger hacia los 13, pero sólo a los 16 son iguales en porcentaje que el 1. Hay, pues, una secuencia de desarrollo, pero es mucho más lenta que entre los jóvenes de ciudad en los mismos países.

Estos resultados muestran que en Estados Unidos y en algunas otras culturas, el desarrollo de los estadios del juicio moral está claramente relacionado con la edad. El alcance de empleo de los preconvencionales disminuye con la edad y el de los convencionales aumenta con ella. Para niños de 10 a 16 años, el ritmo de desarrollo es mayor entre los americanos de clase media, con los americanos de la clase baja y la clase media mexicana y taiwanesa un poco más atrás. El ritmo entre niños de aldea es mucho más lento. Hay evidencia de algún desarrollo del razonamiento de estadio 5 entre adultos americanos de la clase media, pero no del sexto (utilizando baremos de puntuación recientes).

Mientras que datos transversales no pueden establecer una secuencia de estadios invariante, varios estudios experimentales han ofrecido evidencia empírica de esta posición. Estos estudios comenzaron con la hipótesis de que si el desarrollo a través de etapas siempre va en dirección ascendente, yendo en secuencia de un estadio a otro, los niños que se encuentran en uno determinado deberían ser atraídos hacia un razonamiento que esté en una etapa superior a la suya. Esto sería así porque un razonamiento por etapas más bajas que la propia sería rechazado como inadecuado. El razonamiento de su propio estadio parecería adecuado, pero si están ascendiendo, el razonamiento inmediatamente superior al suyo parecería aún más adecuado. Un razonamiento muy superior a su propio estadio (dos estadios por encima) sería demasiado difícil para que siquiera lo entiendan.

Turiel presentó a un grupo de niños americanos de séptimo grado un consejo, relacionado con su estadio, sobre cómo resolver un dilema moral. Un tercio del grupo recibió un consejo que estaba en un estadio inferior a su propio nivel de razonamiento, otro, uno por encima y el último, dos estadios más arriba. Al hacer el post-test, Turiel encontró que los niños a quienes se dio consejo de un estadio por encima de su nivel, cambiaron más a causa del consejo (se acercaron al estadio del consejo) que los niños a quienes se dio los otros dos tipos de consejo. El consejo con el menor efecto fue el de dos estadios por encima del nivel del sujeto [28].

Rest le presentó a un grupo de adolescentes americanos una lista de respuestas al dilema de Heinz. La lista incluía una razón en cada uno de los seis estadios de por qué Heinz debería o no robar el medicamento para salvar a su esposa. Se les pidió a los

[28] TURIEL, E.: *An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments*, en «Journal of Personality and Social Psychology», núm. 3, 1966, págs. 611-618.

sujetos que repitieran cada respuesta con sus propias palabras y ordenar los pronunciamientos por orden de calidad. Rest encontró que los sujetos tenderían a ordenar por debajo todas las respuestas de estadios más bajos que los propios, a repetir las respuestas con dos o más estadios por encima del propio en términos del estadio mismo, y a preferir la respuesta de uno superior a la propia respuesta [29]. Así Rest, como Turiel, pudo mostrar que el razonamiento de un estadio por encima del propio es el más atractivo para el sujeto.

Después de repasar los estudios más frecuentemente citados sobre el desarrollo del juicio moral podemos responder a la pregunta 5 admitiendo que mucho trabajo empírico queda por hacer para probar la teoría de Kohlberg. Incluso después de que se publiquen los resultados del estudio longitudinal, quedarán muchas preguntas por contestar. Algunas de éstas ya se han hecho y son objeto de reciente investigación. Aquí se presentan algunas de las preguntas y estudios más interesantes:

1. Los datos longitudinales de Kohlberg comienzan con niños de diez años. Pero el trabajo original de Piaget, sobre el juicio moral mostraba que niños de cuatro años estaban empezando a ejercitar un razonamiento moral y social. Como anotábamos en el capítulo 3, Killiam Damon ha estado estudiando el desarrollo desde las edades de 4 a 10 años [30]. Todavía queda trabajo por hacer para integrar los hallazgos de Damon con los de Kohlberg.

2. Curiosamente, Kohlberg comenzó su trabajo estudiando sólo a muchachos americanos. Aunque la mayoría de los demás estudios (incluyendo los de Piaget) han incluido a ambos sexos en sus muestras, Carol Gilligan se ha preguntado si la fórmula de Kohlberg de las etapas convencional y postconvencional no se habrá ido sólo hacia un lado al tener una muestra sólo masculina (que continúa también siendo la muestra para el estudio longitudinal) [31]. Gilligan cita varios estudios que muestran que es más probable que los hombres desarrollen los estadios 4 y 5 que las mujeres; éstas tienden a emplear el estadio 3 como modo dominante de razonamiento. Gilligan sugiere que esta aparente diferencia sexual puede reflejar la formulación presente de las etapas más elevadas, más que el fallo de las mujeres en desarrollar esas etapas. La formulación presente pone gran énfasis en el desarrollo de principios abstractos de justicia y bienestar, pero pasa por alto cuestiones personales e interpersonales tales como el conflicto entre cuidar de los demás y tomar la responsabilidad por las propias acciones. El desarrollo de las mujeres podría hacerse más visible si la investigación diera el mismo peso a las cuestiones personales que a las abstractas.

3. La falta de datos sobre el desarrollo adulto a partir del quinto estadio ha llevado a Gibbs a preguntarse si el sexto debería ser como una etapa de desarrollo natural o un punto ideal de equilibrio en el sistema de Kohlberg [32]. Hasta que se

[29] REST, J.; TURIEL, E. y KOHLBERG, L.: *Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments*, en «Jounal of Personality», núm. 37, 1968, págs. 225-252.

[30] DAMON, W.: *The social world of the child*. Jossey-Bass, San Francisco, 1977.

[31] GILLIGAN, C.: *Ob. cit.*

[32] GIBBS, J.: *Kohlberg's stages of moral judgment, ob. cit.*

hicieran más trabajos sobre el desarrollo adulto, no se podrían contestar las preguntas de Gibbs ni las de Gilligan.

4. Kohlberg frecuentemente ha defendido que sus estadios morales son universales. Con todo, aunque él y otros han publicado (como se menciona anteriormente) resultados de algunos estudios transversales del desarrollo en otras culturas, la defensa de la universalidad queda por probar con datos suficientes. Los datos necesarios tendrían que venir de estudios longitudinales. Afortunadamente, el primero de éstos ya se ha publicado»[33].

5. La relación hipotética entre el juicio moral y la acción depende, como decíamos, del supuesto de que las personas siguen las mismas etapas de razonamiento en situaciones de conflicto que las que usan para resolver dilemas hipotéticos en una entrevista. Dos estudios recientes han tratado de descubrir si los niños utilizan el mismo estadio de razonamiento para resolver dilemas de la vida real que el que usan en dilemas hipotéticos. Susan DeMersseman encontró, a partir de las etapas de justicia de Damon, que los niños de 4 a 9 años utilizaban las mismas etapas de razonamiento en ambos campos[34]. Robert Selmann y Dan Jaquette han empezado a estudiar la interacción social de niños de 10 a 14 años que tienen problemas emocionales y de aprendizaje especiales. Los primeros hallazgos de Selmann y Jaquette muestran consistencias interesantes entre el razonamiento moral y social hipotético y el de la vida real[35]. Esta es otra área que necesita, y probablemente recibirá, más estudio.

Pregunta 6

¿Qué ve Kohlberg como implicaciones de su teoría del desarrollo moral para la educación ética?

Como el resto de este libro está dedicado a responder a esa pregunta, podemos concluir este capítulo describiendo brevemente las ideas de Kohlberg en el campo de la educación ética.

Ha habido dos líneas en el trabajo educacional de Kohlberg: 1) la incorporación a los temas de clase de una preocupación por la discusión de asuntos morales y el estímulo del crecimiento moral, y 2) la reestructuración del ambiente escolar para permitir una mayor participación democrática por parte de los alumnos en el proceso de gobierno de la escuela. Subrayando estos esfuerzos, hay dos supuestos esenciales en la filosofía de la educación de Kohlberg: 1) la escuela inevitablemente implica la

[33] WHITE, Ch; BUSHNELL, N. y REGNEMER, J. L.: *Moral development in Bahamian school children: A three years examination of Kohlberg's stages of moral development*, en «Developmental Psychology», núm. 14, 1978, págs. 58-65. Y TURIEL, E.; EDWARDS, C. P. y KOHLBERG, L.: *Moral development in Turkish children, adolesents and young adults*, en «Journal of Croos Cultural Psychology», 1980.

[34] DeMERSSEMAN, S. L.: *A developmental investigation of children's moral reasoning and behavior in hypothetical and practical situations*. University of California, Berkeley, 1976.

[35] SELMAN, R. L. y JAQUETTE, D.: «Stability and oscillation in interpersonal awareness: A clinical-developmental analysis», en KEASY, C. B.: *The XXV Nebraska Symposium on motivation*. 1977.

transmisión de valores[36], y 2) el objeto de la educación debería ser el desarrollo de las capacidades innatas de los alumnos[37]. Estos dos supuestos se harán más explícitos al repasar la empresa educacional de Kohlberg.

El estímulo de implicarse en el curriculum de la clase llegó de uno de los discípulos de Kohlberg, Moshe Blatt. Blatt formuló la hipótesis de que si Turiel podía introducir experimentalmente un cierto cambio en el juicio ético de los niños simplemente explicándoles argumentos morales de una etapa superior a la suya, un programa de estudios basado en una exposición consistente a tales argumentos debería tener aún más efecto en el desarrollo de los alumnos. Con el consentimiento de Kohlberg, Blatt dirigió un proyecto piloto por doce semanas en una escuela dominical judía; una vez a la semana discutía dilemas morales con estudiantes de sexto grado. (Los alumnos recibieron un test que permitía conocer el estadio de su juicio moral antes de que comenzase el proyecto). Después de que se presentaba un dilema, se les pedía que propusiesen soluciones y explicaran por qué su solución era la mejor.

> «A medida que se elaboraban los argumentos, el que hacía el experimento tomaba la "solución" propuesta por un niño que estaba en un estadio superior que la mayoría de los niños... y clarificaba y apoyaba el argumento de ese niño. El experimentador elaboraba sobre esta solución hasta que creía que los niños captaban su lógica, y parecían convencidos de que esa lógica era razonable o justa. El experimentador se esforzaba por dejar el argumento lo más posible a los niños; intervenía sólo para evitar la discusión, clarificar, añadir al argumento y de vez en cuando, presentar él mismo un punto de vista»[38].

Al concluir este proyecto, Blatt volvió a pasar un test a los alumnos y encontró que un 3 % de la clase había ascendido un estadio entero en su razonamiento moral. Con este descubrimiento la educación ética comenzó en serio.

Blatt trató de duplicar estos hallazgos en situaciones educacionales muy distintas. Estableció un programa de discusión moral en cuatro clases. Dos eran de sexto grado y dos de décimo. Una de sexto y una de décimo estaban compuestas de alumnos negros de clase baja. Se aplicó un pretest a todos los alumnos. La mitad de ellos participaban en discusiones morales dirigidas por el profesor, mientras que en la otra mitad los debates morales estaban dirigidos por un compañero. En total, se llevaron a cabo dieciocho sesiones; tuvieron lugar dos veces a la semana durante cuarenta y cinco minutos cada una. Al final del programa se volvió a pasar un test a los chicos, que, en los grupos dirigidos por el profesor mostraron un avance medio de un tercio de estadio, mientras que los de los grupos dirigidos por un alumno mostraron menos avance.

Aunque el segundo estudio de Blatt no fue tan alentador como el primero, su trabajo, abrió el campo para que otros comenzaran programas de discusión parecidos al suyo en otras situaciones educacionales. Algunos de estos programas tuvieron éxito para estimular el desarrollo, mientras que otros no tuvieron tan buenos resultados[39].

[36] KOHLBERG, L.: «The moral atmosphere of the school», en OVERLEY, N.: *Unstudied Curriculum*. Association for the Supervision and Curriculum Department, Washington, 1970.

[37] KOHLBERG, L. y MAYER, R.: *Development as the aim of education*, en «Harvard Educational Review», núm. 42, 1972, págs. 449-496.

[38] BLATT, M. y KOHLBERG, L.: *Effects of classroom discussion on children's levels moral judgment*, *ob. cit.*, pág. 133.

[39] REST, J. R.: «The research base of the cognitive developmental approach to moral education», en HENNESSY, Th.: *Values and moral development*. Paulist Press, Nueva York, 1976, pág. 118.

En base a su experiencia con estos programas, Kohlberg concluyó que es más probable que el cambio moral ocurra cuando los debates consiguen suscitar un *conflicto cognitivo* entre los participantes. Cuando un participante se expone a otros puntos de vista basados en un razonamiento moral más alto que el próximo, puede que no esté seguro de lo adecuado de su posición original y empiece a considerar los méritos de las otras. No es que cambie simplemente de posición; más bien, comienza el proceso de reestructuración de su propio modo de razonar sobre cuestiones morales. El cambio que detecta el posttest (que es normalmente un tercio o una mitad de un cambio de estadio) refleja el proceso de reconsideración y reorganización.

Aunque los programas de debate moral han conseguido estimular el crecimiento moral en sí mismo no constituyen un curriculum de educación ética. Generalmente no están integrados en el curriculum más amplio, ni se dirigen a afectar la experiencia educacional de los alumnos más que de un modo limitado. Desde el momento del estudio de Blatt, Kohlberg ha definido claramente que su objetivo es desarrollar un programa de educación ética que abarque más:

> «Si unos breves períodos de debate en clase pueden tener un efecto substancial en el desarrollo moral, una preocupación de base, continuada y psicológicamente sólida por la influencia de la escuela sobre él, debería tener efectos mucho más profundos. Esta preocupación traspasaría los programas de ciencias sociales, leyes, filosofía y pedagogía sexual, en vez de representar un área nueva. Más profundamente afectaría la atmósfera social y la estructura de justicia de la escuela» [40].

Durante los últimos años Kohlberg, sus colaboradores y discípulos han trabajado para extender los principios de educación ética a programas existentes y nuevos [41]. Algunos de estos intentos se estudian en los capítulos siguientes y dejamos una discusión más amplia para entonces.

Paralelo a esta tendencia del programa ha surgido un esfuerzo por «afectar la atmósfera social y la estructura de justicia de la escuela». En la escuela ocurren muchas cosas además de la enseñanza formal. Es un lugar donde alumnos y profesores pasan gran parte de su tiempo cinco días a la semana, durante muchos meses al año. Como institución social, se caracteriza por lo que Philip Jackson ha llamado las masas, la alabanza y el poder. Los alumnos tienen que aprender a vivir como miembros de una «masa» de compañeros; tienen que trabajar duro para ganarse las alabanzas y evitar las censuras de sus compañeros y profesores, y tienen que aprender a adherirse o escaparse de la regla y la estructura de autoridad establecida por la dirección y el profesorado. Algunos observadores mantienen que los alumnos aprenden más, especialmente en conducta social y valores morales del «curriculum oculto» que del explícito, formal [42].

Kohlberg cree que el curriculum oculto ofrece una oportunidad muy rica a los educadores para que impliquen a los alumnos en el aprendizaje moral. Aunque éstos pueden aprender mucho de leer y discutir sobre cuestiones sociales y morales, no hay sustituto para participar en la deliberación de este tipo de cuestiones en la vida real.

[40] BLATT, M. y KOHLBERG, L.: *Effects of classroom discussion on children's levels of moral judgment, ob. cit.*, pág. 153.

[41] MOSHER, R.: *Theory and practice: A new E.R.A.*, en «Theory into Practice», núm. 16, 1977, páginas 81-88.

[42] JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas.* Marova, Madrid, 1978.

Como estos temas surgen naturalmente dentro del contexto de la vida escolar, ¿por qué no —pregunta Kohlberg— usar esas oportunidades para introducir a los alumnos en esta deliberación? ¿Por qué sólo enseñar sobre la democracia cuando uno puede también practicarla dentro del contexto de la escuela?

Kohlberg ha comenzado dos experimentos sobre democracia en educación. El primero fue dentro del contexto de una prisión [43]. El segundo, con una escuela alternativa dentro de una escuela superior urbana [44]. El sentimiento inicial de aquellos que han participado en los programas es que si pueden mantener su capacidad de llevarse a la práctica, su influencia potencial sobre las vidas de sus alumnos es probablemente mayor que el mejor curriculum.

Hay mucho camino desde el programa experimental de Blatt a una escuela superior alternativa democrática. A lo largo de ese camino hay muchas opciones para la educación del desarrollo moral entre las que los educadores pueden escoger. El resto de este libro se dedica a orientar al educador interesado en cómo elegir y poner en práctica una o más de estas opciones.

[43] KOHLBERG, L.; SCHARF, P. y HICKEY, J.: «The just community approach to corrections: The niantic experiment», en KOHLBERG, L.: *Collected papers on moral developmental and moral education.* Center for Moral Education, Harvard University, Cambridge, Mass., 1975.

[44] Ver el capítulo 7.

2

PRACTICA

GOA UNIVERSITY
LIBRARY
GOA

5. EL ARTE DE LA EDUCACION MORAL: EL ROL DEL PROFESOR

La primera parte de este libro ha estado dedicada a una detallada discusión de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y a la investigación básica relacionada con ella. La separación de la teoría del desarrollo moral de la práctica de la educación moral en los capítulos siguientes es intencional. El organizar el libro de este modo es paralelo a nuestro enfoque de la formación del profesor de educación ética.

Al comienzo de los talleres de formación de profesores, exploramos la pregunta que hacíamos en el capítulo 1: «¿Por qué la educación moral?». Después presentamos las bases psicológicas y filosóficas de la teoría de Kohlberg para responder a otra cuestión: «¿Por qué este enfoque en particular de la educación moral?». Sólo entonces damos el salto de la teoría a la práctica.

Nuestra experiencia nos convence de que un enfoque cuidadoso de la teoría ayuda a los profesores a elaborar experiencias de aprendizaje más efectivas y creativas para sus alumnos. Como decíamos al comienzo del libro, miramos con escepticismo un enfoque a la educación moral «en masa». Al dirigir los talleres de formación de profesores, muchas veces encontramos una prisa prematura por ir a la práctica. Es natural que los maestros agobiados por las exigencias de la vida diaria de la clase, busquen una «receta fácil y rápida» para hacerse educadores morales.

Somos conscientes, con todo, de que ser un educador moral efectivo no es tarea fácil. Como consecuencia, nos comprometemos con la idea de que una comprensión fundamental de la teoría e investigación del desarrollo moral, y una actitud seria y crítica hacia los puntos fuertes y las limitaciones de la teoría de Kohlberg son necesarias para una práctica sólida. La teoría concebida como un mero colofón a diversas «técnicas» de enseñanza no hace justicia a la complejidad tanto de la teoría como de la práctica.

Estamos vitalmente interesados en las posibilidades que una *variedad* de estrategias experimentales pueden guardar para profundizar nuestro conocimiento de la teoría y mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo, pensamos que un entendimiento básico de los principios psicológicos que subrayan la teoría, da a los profesores la conciencia de lo que significa hacerse un educador moral, y la habilidad y confianza necesarias para aplicar estas nociones por su cuenta. En base a su investigación en las clases, los educadores morales han identificado una pedagogía que está específicamente relacionada con promover el desarrollo moral de los alumnos. A menudo, lo que *no* se

dice sobre estas estrategias de enseñanza es que suponen un conocimiento previo del rol del maestro y de las capacidades de enseñanza requeridas.

Al pasar de la teoría a la práctica, los profesores deben hacer dos cosas: La primera, en su pensamiento, es reexaminar su rol en la enseñanza. Este rol consiste en: 1) crear un conflicto cognitivo, y 2) estimular la toma de una perspectiva social por parte de los alumnos. Estos dos principios se derivan directamente de las teorías de Piaget y Kohlberg. Segundo, en su conducta, necesitan poner en marcha ciertos modelos de interacción social. Por tanto, presentamos pasos pedagógicos, basados en teoría e investigación en clases, que se sabe que promueven el razonamiento moral de los alumnos. Estos pasos incluyen el desarrollo de la conciencia social, el arte de preguntar y la creación de una atmósfera positiva en la clase, que lleve al desarrollo moral.

Las capacidades de enseñanza que se sugieren en este capítulo se dirigen a unir la concepción de la enseñanza encaminada al desarrollo cognitivo a la gran tarea del desenvolvimiento del curriculum que se presenta en el siguiente capítulo. En ambos capítulos hemos seleccionado lo más a menudo posible, fragmentos sin publicar de diálogos en el aula, diarios de maestros y materiales de curriculum. Estos ejemplos incluyen una gran variedad de niveles de edad. Van de planes de clase y autoevaluaciones de profesores que empiezan a impartir la educación moral, a transcripciones de sesiones grabadas que llevaban maestros con mucha experiencia en este campo. Pensamos que es importante presentar las palabras sin corregir de profesores y alumnos reales para iluminar el proceso de conexión de teoría y práctica.

Concepto de enseñanza

En nuestro trabajo, hemos descubierto que los profesores no son capaces de comenzar a practicar un programa hasta que se examinan sus supuestos sobre su rol de enseñantes en la clase. Tres temas que se centraban al principio de este libro son fundamentales en este cambio de paradigma: 1) la necesidad de fomentar nuestra propia conciencia de temas morales antes de que podamos esperar que lo hagan los alumnos; 2) el reconocimiento de que muchas de las interacciones entre el profesor y el alumno tienen una dimensión moral, y 3) el darse cuenta de que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo moral más que otros.

Esto puede parecer toda una labor. No sólo los profesores tienen que continuar dando clase con las presiones y limitaciones (acostumbradas) a que están sujetos: además les pedimos que se separen un poco por un momento del ritmo diario de la vida de la clase y pongan en cuestión sus supuestos básicos y su filosofía de la enseñanza. Esto no es fácil. Es más, para la mayoría de nosotros, una evaluación personal de esta dimensión supone un riesgo considerable. La experiencia de Phyllis Hophan, una maestra de tercer grado a la que se había enseñado la teoría y pedagogía del desarrollo moral de Kohlberg, nos puede dar ideas sobre el tipo de replanteamiento necesario para que los profesores cumplan su rol de educadores morales.

> «Parecía muy sencillo al principio», escribía Phyllis... sobre sus sentimientos al prepararse para enrolarse en un programa de discusión moral en su clase. «Había conseguido tener una noción general de las etapas de Kohlberg. Estaba usando un paquete de materiales comprado. Mientras seguí

las preguntas del manual, parecía que podía trabajar con 24 niños a la vez y ciertamente "la bondad y la misericordia los seguirían todos los días de su vida". Bueno, pues no fue así. Las discusiones eran deslabazadas y sosas».

¿Qué fue lo que no funcionó? «Pasé mucho tiempo analizando mi técnica de preguntar», dice la maestra Hophan, «y encontré estos problemas: 1) Tengo valores fijos y mi manera de preguntar delataba mis sentimientos de que yo tenía la respuesta correcta y estábamos sólo jugando a ver quién la adivinaba; caí en la cuenta de los tonos de voz y expresiones de la cara, que torcían ante las preguntas preparadas del manual; 2) como perpetuaba la creencia tácita de que yo era la única fuente de la sabiduría, los niños sólo me hablaban para responder a las preguntas; 3) al no ser capaz de ver el dilema desde muchos puntos de vista, no podía alcanzar a todas las implicaciones posibles y las preguntas, por tanto, sólo trataban los problemas más obvios, con lo que no podía mantener los debates por mucho tiempo; 4) daba una sutil aprobación a los niños que respondían en formas que denotaban niveles de razonamiento más altos hasta llegar a llamarlos cuando nadie más se ofrecía a responder, y 5) como yo de verdad sentía que había una "solución buena", arrastraba la discusión y animaba a los "líderes" del grupo a que me dieran esa solución. En ese momento terminábamos la discusión, dejando a los niños sin conflicto alguno».

Sin alterarse, la profesora dio los pasos siguientes para solucionar su problema: «Pasé muchas horas», dice, «tratando de escribir mis propias preguntas y comparándolas a las que se daban en el manual para el mismo dilema». Redujo el tamaño del grupo de discusión a doce, luego a seis y luego a tres, y observó que las discusiones más animadas se daban en grupos de seis. Estimulaba la interacción entre los niños dirigiendo las respuestas lejos de sí misma, con preguntas como: «¿Qué pensáis de lo que .... dijo?». Para llegar al razonamiento tras las opiniones, nombraba los «por qués» ofrecidos a cada solución propuesta para un dilema, y enfocaba la discusión sobre ellos. Para evitar que los niños la miraran buscando la «solución buena», tomaba la posición de «abogado del diablo» poniéndose en contra de la justicia y defendiendo puntos de vista inaceptables para el grupo.

La profesora Hophan también comenzó a ver su clase con un cristal distinto. «De pronto vi las horas del día llenas de dilemas morales reales e inmediatos». Decidió que al final de cada semana los niños discutirían un hecho de vida de su clase. Durante la semana, se les invitaba a completar una frase en un cartel al frente del aula: «Esta fué la semana en que.........................». El viernes, la clase discutía con entusiasmo las distintas frases del cartel; por ejemplo: «Hubo peleas en el autobús por la mañana», «A alguien le robaron dinero», «La señorita......................... guardó el proyector demasiado tiempo y no pudimos ver la película porque hubo que devolverla». El tener los problemas anunciados con anterioridad, dice Hophan, «me daba tiempo a considerar todos los aspectos del problema. Me inclinaba así menos a aferrarme a mi primera solución». Es más, el hablar sobre los problemas del colegio llevó a los niños a sacar dilemas de sus vidas fuera de la escuela y «resultaron muchos debates interesantes».

En estos esfuerzos experimentales para desarrollar el razonamiento moral de los niños, Phyllis Hophan dio luces que hemos llegado a considerar fundamentales en la tarea de un educador moral. Una es que la moralidad comienza en casa. Cualquiera de nosotros que se proponga elevar el desarrollo moral de otra persona haría bien en asumirlo personalmente y hacer un esfuerzo consciente para vivir los mismos valores morales (tales como empatía, tolerancia y respeto por los demás), que esperamos cultivar en nuestros alumnos.

«Me hice consciente», dice Hophan, «de que mi personalidad y mi propio desarrollo moral eran las causas de mi incapacidad de construir el clima que estaba buscando en mi clase». Una de las cosas que la ayudaron mucho, dice, fue la oportunidad de compartir problemas e intercambiar ideas todas las semanas con otros profesores que también estaban tratando por primera vez de tener discusiones de tipo moral. «Trataba de escuchar a los demás, sus puntos de vista; si he aprendido algo en los últimos tres meses es que nadie puede hacer una pregunta abierta sin antes tener una mente abierta. Tuve que ordenar mi casa antes de invitar a los niños a entrar [1]».

[1] LICKONA, T.: *Creating the just community with children*, en «Theory into Practice», núm. 16, abril 1977, págs. 97-98.

Reexaminemos las autorreflexiones de Phyllis Hophan con detalle para ver lo que podemos aprender de sus primeros intentos de ser educadora moral. Descubre los problemas que encontró.

Uno. Se da cuenta de que no ha examinado sus propias creencias morales y su sistema de valores adecuadamente. Así, la primera vez que da a sus alumnos la oportunidad de expresar sus opiniones sobre los problemas éticos, no está preparada para controlar su propio impulso de darles la «respuesta correcta», su propia creencia. El primer paso del educador moral es examinar sus propios juicios morales, abrir su mente a las creencias divergentes de otros sobre las soluciones justas a los problemas morales.

Dos. Evita poner en tela de juicio las dimensiones morales de la institución de la que forma parte. Pero los temas morales son intrínsecos al proceso y contenido de la escolarización. Las preguntas sobre lo que está bien y es justo, las obligaciones de los profesores respecto a sus alumnos, y las responsabilidades de los alumnos entre sí están en el núcleo de toda clase. Con todo, como descubre Phyllis Hophan, si esos componentes morales no son reconocidos y examinados, la discusión abierta de dilemas morales se queda en un simple «acontecimiento», aislado del aprendizaje de los alumnos. Los profesores necesitan preguntarse cómo afectan los temas morales la esencia de la vida diaria de la clase.

Tres. La lucha de Phyllis Hophan refleja una creencia previa no examinada sobre la centralidad de su propia autoridad en la clase. Sin tomar en cuenta el impacto sobre sus alumnos de su rol como «única fuente de la sabiduría», se asombra cuando no muestran inclinación alguna a arriesgarse en discusiones morales abiertas. Los profesores de ética deben preguntarse: «¿Cuál es el efecto del rol de mi autoridad en lo que mis alumnos dicen y hacen?» Como se trataba en el capítulo 1, la autoridad puede *prevenir* a los estudiantes de hacer ciertas aseveraciones. Deben estar dispuestos a ver que los alumnos se benefician de aprender a expresar sus juicios éticos abiertamente y tomar posturas personales sobre decisiones morales importantes. Educar a los jóvenes para que piensen por sí mismos supone que los profesores no pueden dirigir todas las preguntas y respuestas.

Cuatro. Phyllis Hophan se da cuenta de que su capacidad de entender las numerosas perspectivas de sus alumnos sobre un mismo dilema es limitada. El tratar de adivinar lo que éstos podrían decir sobre un dilema moral significa que los profesores tienen primero que tratar de ponerse en la piel de sus alumnos. El adulto debe ver el problema como lo conciben los jóvenes: ¿Dónde está el conflicto para *ellos*? Esta importante capacidad social de asumir roles es lo que enciende la chispa de una discusión moral abierta. De nuevo, el maestro debe ampliar el modo en que ve a los demás; para empezar a entender que los niños y adolescentes tienen capacidad para hacer sus propios juicios éticos con una lógica única para su propio nivel de desarrollo.

Cinco. Phyllis Hophan ve las limitaciones de su habilidad para hacer buenas preguntas que estimulen una discusión interesante e interpelante. Lleva tiempo aprender a hacer preguntas que amplíen las nociones de la gente sobre lo que está bien, abran sus mentes a nuevas perspectivas, generen nuevas discusiones y estimulen una autoreflexión continuada mucho después de que termina la discusión con los demás.

Seis. Reconoce su dificultad con el manejo de grupos. A menudo equivocada-

mente creemos que la habilidad de escuchar y comunicar con frecuencia se da «automáticamente» con ciertos grupos y con otros no. Como Phyllis Hophan aprendió duramente, los adultos tienen la responsabilidad de ayudar a los niños en este proceso básico de socialización de grupo. Si los alumnos no se pueden escuchar unos a otros, el aprendizaje por la discusión no se producirá.

Las experiencias de Phyllis Hophan no son aisladas. Al ser sincera consigo misma y compartir esas autorrevelaciones con nosotros, nos ayuda a ver más claramente los problemas y tareas a que todos los profesores de moral principiantes se enfrentan. El resto de este capítulo trata de clarificar y detallar esas tareas.

El modelo que se describe aquí está diseñado para llevar al educador paso a paso a través del proceso de convertirse en un educador moral con la teoría del desarrollo como prevalente. Nuestra preocupación en este capítulo es sobre las tareas del profesor más que por los resultados en los alumnos. Nuestra intención es tomar la perspectiva del que nunca ha plasmado la teoría de Kohlberg en la práctica. Cada segmento del modelo define la tarea del profesor, explica la razón bajo cada paso, y ofrece ejemplos específicos de cómo implementar cada idea.

MODELO PARA PONER EN PRACTICA LA TEORIA DEL DESARROLLO EN LA EDUCACION MORAL

Tarea general 1. Comprender la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva de desarrollo.

Tarea específica a) Reconocer un conflicto moral distinto para grupos de distintas edades.

Tarea general 2. Entender los elementos que promueven el crecimiento moral.

Tareas específicas
- a) Crear conflicto cognitivo.
- b) Adoptar la perspectiva de los alumnos y estimular su capacidad de tomar perspectivas.

Tarea general 3. Desarrollar consciencia de temas morales.

Tareas específicas
- a) Utilizar una variedad de dilemas morales; dilemas hipotéticos y reales.
- b) Utilizar oportunidades cotidianas en la clase para intensificar la conciencia moral.

Tarea general 4. Desarrollar estrategias de interrogación.

Tareas específicas
- a) Empezar las estrategias para introducir discusiones abiertas.
  1) Poniendo énfasis en el asunto moral.
  2) Preguntando «por qué».
  3) Complicando las circunstancias.
  4) Utilizando ejemplos personales y naturales.
  5) Alternando problemas reales e hipotéticos.
- b) Estrategias en profundidad para estimular el desarrollo moral.
  1) Especificando las preguntas.
  2) Poniendo énfasis en argumentos de la siguiente etapa.
  3) Clarificando y resumiendo.
  4) Estrategias de asunción de roles.

Tarea general 5. Crear una atmósfera facilitadora en la clase.

Tareas específicas
- a) Planear la colocación física.
- b) Organizar grupos efectivos.
- c) Modelar aceptación.
- d) Promover escucha y comunicación.
- e) Animar a la interacción entre los alumnos.

Tarea general 6. Anticipar las dificultades en la práctica.

Tareas específicas
- a) Anticipar los efectos de las presiones de los compañeros.
- b) Entender los problemas al examinar los roles de la autoridad.
- c) Entender el efecto del conflicto cognitivo en los alumnos.
- d) Reconocer las limitaciones de la actividad verbal.
- e) Aprender a aceptar fallos ocasionales.

Tarea general 7. Experimentar conflicto cognitivo personal como profesor.

El modelo de educación moral en la práctica

Antes de llevar al lector paso a paso a través de este modelo, queremos presentar el contexto de nuestra discusión del mismo. Este apartado presenta la mitad de un debate moral de treinta minutos grabado en una clase de ciencias sociales de octavo grado en Brookline, Massachusetts. La profesora, Margot Stern Strom, comenta la clase al final del diálogo. Varias estrategias de enseñanza importante se anotan entre paréntesis como asuntos generales en la discusión de Margot que se sigue. Son: 1) la importancia de una atmósfera de confianza en la clase; 2) la identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo; 3) el enfoque del razonamiento moral; 4) el animar a tomar perspectiva, y 5) el desarrollo de la capacidad del alumno en las áreas de razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento. Además de anotar estas estrategias, el lector pudiera querer identificar las características clave de distintas etapas de razonamiento moral empleado por estos niños de trece años.

(Pide identificación y clarificación.)

Profesora: Hoy vamos a discutir una situación de conflicto también, parecida al tipo de debate que tuvimos ayer en la biblioteca para los que estuvisteis discutiendo la situación de los autobuses escolares en Boston. Y hablamos de todo tipo de razones por las que la gente quiere o no quiere que sus hijos vayan en el autobús, y tratamos de averiguar lo que hace que una persona sea parte de una masa, etc. Vamos a hablar de algo un poco distinto. Leedlo solos y veremos si podemos llegar a algunas razones por las que cierta acción debe o no debe realizarse. Leedlo. Decidme lo que pasa.

Chico: Hay un hombre desempleado y está bastante mal vestido y está de pie delante de una casa lujosa y ve botellas de leche; nadie está vigilando y trata de decidir si la debe robar o no.

Chica: Sus hijos tienen hambre. El más pequeño, un bebé, llora continuamente de debilidad. Así que no es él sólo el que pasa hambre, por falta de dinero, sino el resto de su familia.

Chico: No tiene más ahorros.

Otro: Y ha pedido prestado mucho dinero y se le han dado ayudas y así y todo no tenía bastante dinero para mantener a su familia.

Otro: Hay cuatro botellas de leche, ¿debería coger una?

(Identifica el conflicto moral; se centra en el razonamiento; evidencia de una atmósfera de confianza.)

Profesora: ¿Debería robar una botella de leche de las escaleras de la casa para sus niños? ¿Cuántos pensáis que lo debería hacer? Ahora, levantad la mano: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. ¿Cuántos no se han decidido? Quiero que vengan aquí los que no están decididos conmigo; los que sí ahí y que lleguen a las mejores razones por las que debería robar la leche. Pasad tres o cuatro minutos. Y allí los que no *(un pequeño grupo de alumnos que piensan que no debe robar).*

Chico: No debe porque eso es robar.

Chica: Porque le podrían meter en la cárcel.
(Elementos del estadio 1.)

Chico: No debe, porque tarde o temprano encontrará trabajo, y debe porque........ o no debe aunque se esté muriendo de hambre......

Otro: Debe, porque él no puede comprar la leche, y no debe, porque la otra persona...

Chica: Debería simplemente pedir un poco de leche.

Chico: Eso es lo que yo pienso. Debería pedirla.

Profesora (yendo de grupo a grupo): Quedaos con la situación; el hombre está decidiendo si robar o no.

Chico: Debe, porque esa gente es rica y él no. Ellos tienen bastante y él no.

Otro: No, ellos pueden pagar la leche. Si pueden pagar cuatro botellas, pueden pagar un par más.

Profesora: ¿Podéis sacar dos o tres ideas más?

Chicos: No deben porque........... aunque se esté muriendo de hambre, debe tener algunos amigos decentes, pero no debe porque..........

Otro: Es muy normal.........
(Todos hablan. Unos minutos más tarde, toda la clase se junta otra vez.)

(Identifica el conflicto; se centra en el razonamiento moral.)

Profesora: Especificadme, algunas de las razones nombradas aquí. Leedlas, ¿vale? Podemos tener un representante de aquellos que piensen que el hombre en esta situación particular y, como dice Bob, ¿qué pasa si necesitamos cambiar las leyes?; pero bajo esas leyes hoy en día, como las conocemos, ¿debería esta persona robar la leche? Estas personas dicen que sí, ¿cuáles son las razones principales?

Chico: Sus hijos tienen hambre y la casa es buena, así que la gente probablemente tiene dinero para comprar más. Y los propietarios probablemente no la necesitan tanto como la persona que la roba.
(Elementos del estadio 2.)

Chica: Tienen cuatro botellas al día.

Profesora (escribiendo en la pizarra): El propietario probablemente no la necesita tanto, puesto que tienen cuatro botellas al día. La parte que no estaba decidida escribió también una lista de síes y noes en que estaban pensando. ¿Qué hay en vuestra lista que no esté aquí?

Chico: Aquí hay uno. Que pudiera ser posible que la madre amamantara a los niños.

(Se centra en el conflicto moral.)

Profesora: No sabemos eso y dice que no es así.

Chico: Olvida eso. Esto es por lo que no debe.

Profesora: Quédate en el sí.

Chico: No tenemos nada que añadir. Tenemos todo eso.

Profesora: ¿Alguien que nos diga los noes? Leédnoslos.

Chico: Primero, no debe, porque si roba la leche entrará en más deuda. Si se enteran de que la robó él, tendrá más deudas. Le pondrán una multa o le meterán en la cárcel.
(Elementos del estadio 2.)

(Anima a la comunicación; trata de entender su perspectiva.)

Profesora: ¿Quién es «ellos»?

Chico: Si la gente que tenía la leche se entera, él estará en deuda con ellos. Es la ley, y si todo el mundo robara leche, habría gente por ahí con litros y litros de leche y...........
(Elementos del estadio 3.)

Otro: Si la robara, le podrían meter en la cárcel y entonces su familia no tendría ningún modo de ganar dinero.
(Elementos del estadio 2.)

Profesora: ¿Alguien quiere añadir algo a la lista de *noes?*

Chico: Si hubiera ocasión de que encontrara un trabajo y más tarde podría encontrar trabajo y entonces podría pagar la leche. No digo que lo vaya a encontrar, pero a lo mejor puede.

(Se centra en el razonamiento moral.)

Profesora: En vuestra lista, ¿cuáles son las razones principales por las que no debería robar la leche?

Chico: Porque es robar. Sólo por ese hecho de robar.
(Elementos del estadio 1.)

Chica: Nosotros tenemos una. Que aunque se esté muriendo de hambre... es inmoral.

(Anima a cuestionar. Trata de entender la perspectiva.)

Profesora: Como aclaración, para explicar un poco, ¿qué quiere decir que es inmoral?

Chica: No se debe robar a otra gente. Esa gente trabajó para conseguir sus cosas; trabajaron por su dinero y tienen derecho a él también, y el hombre no. Y se puede pensar también en que aunque no debe, lo necesita de verdad.
(Elementos del estadio 2.)

Profesora: ¿Así que todavía no estáis decididos?

Chico: No.

Profesora: ¿Qué decíais?

Chico: Mike dijo que era inmoral y yo iba a decir esto también.

Profesora: *(No se entiende)*... ayudaos a decidir.

Chica: El va, digamos, de acuerdo con una *ley moral más alta,* diciendo que tiene que mantener a esta gente. Son mi gente, mi familia, mi sangre, y los tengo que mantener vivos. Son gente, nacieron y tienen derecho a sobrevivir, tengo que hacer esto por ellos.
(Elementos del estadio 3.)

(Trata de entender la perspectiva.)

Profesora: Estáis dando razones por las que debería. El derecho a la vida y su responsabilidad. ¿Qué responsabilidad pensáis que tiene este hombre?

Chico: Tiene la responsabilidad de que los demás tienen derecho a la vida. Las otras responsabilidades son lo mismo, decir que es mi responsabilidad, porque ellos no pueden salir a conseguir las cosas, yo tengo que conseguirlas, es mi responsabilidad hacer eso.

Profesora: ¿Qué tenéis que decir?

Chico: Si yo fuera él, iría a la siguiente tienda, de enfrente y digamos, tocaría al timbre, o lo que tengan, y diría: «Hola: vivo ahí enfrente y no tengo trabajo. Estoy arruinado, no puedo vivir sólo del auxilio social, ¿pueden prestarme un poco de leche, o me pueden dar un poco de leche para mantener a mi familia viva?».

(Se centra en el razonamiento.)

Profesora: Entiendo, pero en este momento, en esta situación concreta de conflicto, lo que queremos saber es si debe o no.

Chico: Dije que debe. *(¿Por qué?).* Porque su familia se está muriendo de hambre. Se podría morir; y él quizá también lo necesite, aunque no lo dice aquí. Pero yo querría mantener a mi familia viva, como él.
(Elementos del estadio 2.)

(Anima a tomar perspectivas.)

Profesora: *(No se entiende)*... está de acuerdo con Brian, la gente que dice que sí. ¿Qué pasa si este hombre conoce bien a su familia y sabe que no querrían leche robada, no querrían que fuera contra la ley, ¿qué debería él hacer entonces?
¿Brian?

Brian: Entonces les pediría que fuesen enfrente y preguntaran.

Profesora: Algún otro del lado de sí; sabéis que debe y si su familia no quisiera, ¿qué debería hacer?

Chico: Yo todavía creo que sí. Creo que Brian tiene razón. Debería preguntar si la puede coger prestada. Su mujer no se enfadaría y él tendría la leche. De cualquier modo, puede coger la leche, si la pidiera prestada. Su esposa podría ser testaruda y no beberla o algo así porque la cogió, y si la pidiera prestada, su mujer... *(ininteligible)* y podría estar mejor así.

Profesora: ¿Pablo?

Pablo: Digo, y algunos otros decían antes, que no la debe coger. Porque si la coge y le pillan, después va a tener menos oportunidades de encontrar trabajo. Pero dice aquí que no tenía trabajo desde hacía algún tiempo, y si ha estado desempleado y está en paro y todo eso, dudo que encuentre un trabajo.

(Vuelve a centrarse en el conflicto moral.)

Profesora: ¿Piensas que debe o no robar la leche?

Pablo: Pienso que sí.

(Se centra en el razonamiento.)

Profesora: ¿Cuál es la razón principal por la que piensas que debe?

Pablo: Pienso que debe porque los niños se están muriendo de hambre y por la misma razón que piensa la mayoría, porque no está corriendo un riesgo tan grande al cogerla.

(Trata de entender su perspectiva.)

Profesora: Dijiste que no es un riesgo tan grande. ¿Qué quieres decir con eso?

Pablo: Quiero decir, en realidad, ¿qué tiene que perder? A no ser que le cojan, pero incluso así, no será contra el bienestar de los suyos; sólo que no tendrá leche, pero no se le puede hacer mucho más, y ya estará peor.
(Elementos del estadio 2.)

(Estimula el conflicto.)

Profesora: Podría tener que separarse de su familia por algún tiempo. Pero aun así, ¿piensas que es más importante que coja la leche?

Chico: Sí.

Pablo: Pienso que no debe porque si la coge una vez y le sale bien y le lleva a su familia la leche y nadie se da cuenta, ni le pillan, ni nada, va a estar tentado de hacerlo otra y otra vez. Pero pienso que debe, para que los niños no se mueran de hambre.

Profesora: Vamos a escuchar a Tom y Mark y Mary Ann, Bob y Ralfh. *(Tienen la mano levantada.)*

Tom: Cuando la coja, lo va a hacer más veces y entonces empieza a robar otras cosas, y se hace muy... y le pillan y probablemente irá a la cárcel por mucho tiempo.
(Elementos de los estadios 1 y 2.)

Profesora: Así que piensas que no debe robar la leche.

Tom: Usted decía que no sería capaz de mantener a su familia, pero no está manteniendo a su familia muy bien ahora.

Chica: Pero si roba la leche, estará probablemente preso mucho tiempo y su familia...

Chico: Eso, yo quería decir eso mismo.

Profesora: ¿Tienes algo más que decir Mark?

Mark: ¿Y qué otra cosa puede haber hecho? No es seguro que vaya a seguir y robar cosas más importantes pero es seguro que, si roba la leche, los niños tendrán leche. He cambiado de opinión. Ahora pienso que debe hacerlo, porque no importa la sentencia que le pongan, no importa lo que le pase, tiene que alimentar a su familia y por eso la debe robar, porque no importa si le cogen.

Profesora: Mark, cambió de opinión. Mike, ¿tú también has cambiado? *(Mark, Mike y Dave estaban en el primer grupo no-decidido.)*

Mike: Es un equilibrio muy igual.

Profesora: Dave, ¿y tú?

Dave: No.

Profesora: ¿Vas a añadir algo?

Chico: Va a robar la leche un día. Si coge eso, no va a pasar mucho tiempo sin que vuelva y coja más.
(Elementos del estadio 2.)

(Se centra en el conflicto moral.)

Profesora: ¿Entonces piensas que debe hacerlo o no?

Mary Ann: Pienso que no debe y cambié de opinión, porque lo primero, si yo fuera él y mantuviera a la familia, pensaría que la familia se está muriendo, por un litro de leche; quizá yo me meta en problemas, pero escribiré una nota al hombre diciéndole que le pagaré pronto, que no tengo dinero, que no puedo hacer nada, que mi familia se va a morir y que pagaré en cuanto tenga el dinero.
(Elementos del estadio 2.)

Profesora: Harías eso ahora que cambiaste de opinión. ¿Bob?

Bob: Lo primero, veo que su familia se está muriendo y yo sé cuánto cuesta un litro de leche y no creo que un litro de leche solucione mucho en realidad. Y segundo, volviendo a la responsabilidad que tiene con sus niños, por supuesto que es su responsabilidad. El tomó una decisión de tener hijos y los tuvo. Así que es su problema.

(Reenfoca el conflicto.)

Profesora: Bob, ¿y piensas que en esta situación debe o no debe robar la leche?

Bob: Pienso que no debe.

Profesora: En tu opinión, ¿cuál es la razón principal por la que no debe?

Bob: Por la ley. Piensa un poco, si todo el mundo lo hiciera, ¿qué pasaría? Primero, las leyes de seguro en este caso, si son injustas para con ellos, deberían ser revisadas, estudiadas y cambiadas. Pero en este momento, él no debe robar la leche.
(Elementos del estadio 4.)

(La discusión continúa) [2].

Antes de discutir este diálogo, es importante decir que sólo representa un tipo limitado de una discusión moral, un foco intenso sobre los aspectos de razonamiento moral de un conflicto moral. Se suponía que era una concentración muy estructurada en un solo tema, con una sola pregunta: «¿Debería el hombre robar la leche para sus hijos?». La profesora, Margot Strom, comenta sobre los límites de este objetivo:

> «Una película de demostración como ésta, está fuera de contexto: es selectiva, hecha con una intención: mostrar ciertas habilidades y conceptos a otros profesores. Yo hice un contrato con mis alumnos para hacerlo así. La discusión les resultó estimulante y todavía dicen: "Recuerdo el Dilema de la leche", y recuerdan el vocabulario. Pero me hubiera sentido más cómoda haciendo más preguntas como: "¿Qué pasaría si...?". Veo la diferencia entre sería y debería, pero no creo que sea posible eliminar del todo el "sería". Esta es una limitación de este debate. También me hubiera

[2] Esta transcripción inédita de una clase de ciencias sociales de octubre de 1974, es utilizada con permiso de Margot Stern Strom. La fuente del dilema de la botella de leche es FENTON, E.: *Comparative political systems: An inquiry approach*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1973.

metido más en el pensamiento de los alumnos, para variar el tipo de preguntas que les hacía. Preferiría ver fluir la discusión saliendo de ellos. Esto se puede sentir cuando sucede, pero también se aprende. Lo que hice en esta película puede ayudar a los profesores» [3].

A pesar de estas limitaciones, todavía conseguimos un conocimiento valioso del proceso básico de enseñanza. En el resto de esta entrevista Margot Strom resume cinco grandes áreas en las que piensa para organizar sus debates en clase:

1. El desarrollo de un clima de confianza en clase:

El principio de cualquier discusión es la confianza. Lo primero que nos debemos preguntar es: «¿Cómo enseñar sin confianza?» y la respuesta es: «De ninguna manera». No hay buena educación si no se puede antes hacer un tipo de contrato con los alumnos. El primer paso antes de cualquier otra cosa es el clima de la clase, y en realidad, es responsabilidad del adulto, del profesor.

Lo más interesante sobre una película de demostración es que cuando los profesores la ven, dicen: «Los niños se están hablando unos a otros. Deben ser niños muy especiales». Me preguntan: «¿Son éstos tus mejores niños?». Lo que no ven es que hemos trabajado duro para poder mantener discusiones así. No ven en ello un debate de dilema moral.

Lo que dicen es: «Esa es una buena clase». Lo bueno para ellos es que ven a los niños sentados en círculo en vez de filas, hablándose, levantándose para trabajar en grupos, y realizando una tarea juntos; esto es, haciendo lo que esos profesores consideran una clase ordenada. No ven a los niños hablar sobre dilemas morales (lo cual dice lo que quieren saber los profesores: «¿Cómo consigues confianza entre los alumnos?»).

Lo que trato de hacer es reafirmar una atmósfera cercana, de cooperación. Les recuerdo que estamos aquí juntos, en mi clase; que acaban de llegar del recreo, por ejemplo, y necesitamos redefinir dónde estamos, quiénes somos, cómo van las cosas, los éxitos que hemos tenido hoy. Hago eso. Si las sillas están desordenadas, las reunimos juntos; primero creamos el clima. Miro a un niño que lleva gafas por primera vez y digo: «Eh, tienes gafas nuevas», y hablamos sobre eso. Entonces les recuerdo a los alumnos lo que tenemos que hacer. Tenemos sólo treinta minutos y digo: «Tenemos que terminar esto y esto y esto hoy».

Trabajo en técnicas de organización, con ellos, les ayudo a orientarse en mi clase, a ser consistentes de un día a otro. Es como negociar un contrato una parte cada día. Saben que se van a sentir seguros en mi clase porque hay ciertos puntos consistentes. Es una verificación para ellos.

2. Identificar y clarificar el conflicto moral cognitivo (a través de dilemas):

Lo primero que hay que poder hacer es reconocer situaciones de dilema en todos los materiales que salen en la clase. Veo que en esta cinta yo empecé por recordarles a los niños que el día anterior había habido un debate sobre transporte escolar, clarificándoles que, naturalmente, discutimos eso en la clase como una situación problemática. Entonces el profesor puede recordar a los alumnos lo que discutieron: «¿Cuál es el dilema?», anteriormente. Es muy importante discutir el vocabulario ya que sabemos que los niños recordarán el significado de las palabras por su propia experiencia. Una de mis puntos más importantes es que no se puede asumir el vocabulario de justicia, igualdad, dilemas, si no ha sido internalizado, aunque reconozcan las palabras. Rara vez han tenido la oportunidad de discutirlas. Recientemente tuvimos una larga discusión sobre el significado de la conciencia. Y los alumnos dijeron: «No hemos discutido la conciencia antes». «¡Tengo que pensar sobre esto!». Esto es porque el clima le permite decirlo.

Los pasos son: primero, los alumnos tienen que saber lo que quiere decir dilema; luego identificar un dilema concreto y clarificarlo. Los alumnos no se pueden poner en situaciones de conflicto si no son capaces de hacer esto antes (sacando analogías, asumiendo roles, y por otros medios).

Para un niño, identificar quiere decir reconocer una situación como algo que exige una decisión por su parte. A medida que pasa el año, constantemente volverán a la primera vez que yo les clarifiqué un dilema. Entonces se acordarán de otros dilemas a los que respondieron fuertemente a nivel de sentimiento, cada vez que surge un nuevo dilema. Reconocerlo la segunda vez quiere decir que identifican la situación como dilema. «O: «lo Veo», dicen, o: «Eso me hace sentirme incómodo», o: «Me pregunto qué haría yo si estuviera en el pellejo del otro».

Después clarificamos la situación. Esto es, pido a los alumnos que describan el dilema de la manera más clara posible. Les pido que hagan tres cosas: ver, oír y hablar en clase; y trato de usarlas todas para explicar una situación. Les digo: «Si veis un dilema, leedlo otra vez y vedlo de verdad; después escuchad a un compañero cuando dice cuál es la situación, para que la podáis oír y así penséis cómo se compara con vuestra propia versión; entonces, escribidlo». Escribir supone que están clasificando lo que han visto y oído. Espero a que todos terminen. Paseo y ayudo. Entonces leemos, compartimos las versiones —todos los que quieren hacerlo y normalmente la mayoría quiere—. Entonces tienen que llegar a algo final con lo que están satisfechos. Debemos ayudar a los alumnos a entender que todo esto es mi proceso.

Piensan que otro niño tiene la mejor respuesta. Es importante ayudarles a identificar el proceso de pensamiento por el que pasa la gente. Les enseño a tomar notas y asociar palabras para que consigan cierto control sobre lo que permiten que entre en su razonamiento. Todo esto son puntos fundamentales para el desarrollo moral.

3. Focalización en el razonamiento moral:

¿Por qué me centro en el razonamiento en esta discusión? Tiene mucho que ver con su capacidad de aceptar a las personas como distintas. Como profesora, trato de decirles a los alumnos que acepten las diferencias, y eso no le dice nada a un niño. Se les está dando una regla: «Acepta al otro». Pero si simplemente se dice: «Hablemos de nosotros, de lo que pensamos, lo que es universal de nosotros», les encanta. Nadie se ha tomado el tiempo de hacerlo. Así que empiezan a contemplar: «¿Qué sucede en todo este mundo que nos rodea?».

Esto a su vez anima a tomar la perspectiva de otras personas mientras que ayuda a los niños a hacer la conexión entre el mundo concreto y los comienzos de sus abstracciones. Es un modo de interesarles en saber, aprender, ver aspectos que tienen en común; al mismo tiempo aprenden a ver que sus modos de manejar y controlar problemas o preguntas pueden ser distintos de los de la persona de al lado.

4. Estímulo de la toma de perspectiva:

La toma de perspectiva es la base de todo. Tengo que ser consciente de dónde está cada niño durante la discusión; esto es, de adoptar la perspectiva de cada alumno. En segundo

[3] El comentario de Margot Stern Strom y otros de las siguientes páginas están tomados de una entrevista de enero de 1978.

lugar, tengo que animarlos a tomar la perspectiva del otro, así como las de las personas que intervienen en las situaciones del dilema que estamos discutiendo. Incluso les he hecho ponerse los zapatos de otro, literalmente, y tratar de ponerse de pie con ellos. O les he pedido que vengan a la parte de delante del aula sólo con calcetines y les he preguntado cómo se sienten sin sus zapatos. También les he animado a ser profesor, ponerse en mi lugar en el momento en que me enfrento a una decisión que implica a todo el grupo de alguna manera. Digo: «No estoy segura de cómo voy a abordar esta situación, así que ¿quién se ofrece a tratar de resolverla?». Pero es importante decir que son esenciales los voluntarios para construir confianza juntos. Entonces un niño sale al frente de la clase y se sienta en mi pupitre y mira a todo el grupo, y yo le pregunto: «¿Cómo te sientes?». Le pido que describa lo que ve y que piense cómo va a hacer funcionar la clase en ese momento. Luego digo cómo me sentiría si estuviera ahí y animo a otros a probar.

Tomar la perspectiva de mis alumnos quiere decir tener mis ojos y oídos abiertos todo el tiempo. Ahora estoy muy a tono porque he tomado contacto con algunas teorías del desarrollo y he hablado con expertos en este campo. Me pregunto por algo que se le escapa a mucha gente (el niño que está en la clase sólo para pasar el rato), y veo que cuando dice algo y le hago notar de alguna manera que le he escuchado, trato de animar a otros a que también lo hagan. Intento mostrar a cada niño que lo que está diciendo es realmente importante. Los niños ahora saben que tienen algo importante que decir. Están viendo la realidad desde donde se encuentran, y tiene sentido. Me corresponde a mí tirar del hilo para averiguar de dónde sale.

Se tiene en cuenta a todos los niños de la clase. Incluso cuando uno propone un argumento poco popular, pregunto: «¿Estás dispuesto a defender eso?». Si él dice: «No», le contesto: «¿Quieres ayuda?». Entonces discutimos: «¿Cómo se encuentra ayuda, cómo encuentro ayuda?». Lo tratamos juntos. Mi rol consiste en ver dónde está implicado cada alumno y centrarme en ese punto con él. Necesito que el niño sepa que yo le he visto reaccionar.

5. Desarrollar las capacidades del alumno:

A través del vehículo de la discusión moral, estimulo con todos los puntos que he tratado con mis alumnos —así como en mí misma— el desarrollo de un ambiente de cooperación y confianza, la identificación y clarificación de situaciones de dilema dentro y fuera de la clase, el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral y la de tomar la perspectiva de otros.

También les estimulo a preguntar. Normalmente procuro dar una tarea que trata de reafirmar la preocupación que tienen, elaborarla y clarificarla más. Se cultivan las habilidades de escucha y comunicación básicas, a medida que los niños adquieren control sobre la materia. Recuentan lo que le han hecho a otro y filmamos mucho, para que puedan ver cómo se expresan.

Básicamente creo ayudarles a pensar, aprender a tomar decisiones por sí mismos, pero he tratado de mostrar cómo el razonamiento no es todo lo que aprenden. Intento implicar, en la medida de lo posible, a toda su personalidad.

En esencia, esta transcripción y su seguimiento demuestran que Margot Strom está traduciendo un amplio conocimiento de los principios de la teoría del desarrollo cognitivo a estrategias específicas de enseñanza para promover el crecimiento moral de sus alumnos. Como introducción a la discusión abierta sobre temas éticos, este diálogo muestra un alto grado de implicación de los alumnos en su propio aprendizaje, tarea

que exige reflexión y planificación cuidadosa por parte del profesor, como Margot explicaba en su comentario de después de la discusión.

El primer paso en el desarrollo de un modelo de enseñanza así, tiene lugar en el modo en que conceptualizamos el rol del profesor. Esto es, nuestra primera pregunta debe ser: «¿Qué quiere decir utilizar la teoría del desarrollo cognitivo como base para considerar temas morales en clase?». Empezando por este punto, el resto del capítulo elabora cada paso del modelo.

El profesor como educador moral

BAGAJE TEORICO

Como en cualquier área de enseñanza, el educador moral necesita adquirir ciertos conocimientos; en este caso los principios de interacción que subrayan la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. El educador moral no usa este conocimiento para hacerse un especialista en «la materia» de la teoría del desarrollo moral; más bien se aplica a estimular el proceso específico de la interacción social.

La tarea del profesor es dar a la teoría del desarrollo un significado sustancial para un grupo determinado de alumnos en un momento determinado de su desarrollo. Dicho de otra manera, los profesores necesitan reflexionar sobre las características de desarrollo del grupo concreto de niños o adolescentes con los que están trabajando. Cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas para estimular su crecimiento.

DISTINTOS CONFLICTOS MORALES PARA NIÑOS DE DISTINTAS EDADES

Específicamente, el tomar una postura favorable al desarrollo en la educación moral requiere el entendimiento de que lo que constituye un problema moral es diferente para un alumno de diecisiete años y para uno de siete. Al usar la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, los profesores de primaria encuentran que los niños pequeños ven la moralidad primordialmente en sus dimensiones *sociales*. Descubrir lo que es justo y aprender a cooperar y compartir es lo que les interesa. Esto es así porque los niños pequeños están desarrollando la capacidad de comprender que otras personas pueden ver el mundo de un modo distinto que ellos. Los niños se aprovechan de oportunidades que aumentan su capacidad de tomar la perspectiva o el rol de otros. Tales experiencias les ayudan a desarrollar su capacidad de razonamiento moral, ya que asumir un papel es prerrequisito para el desarrollo del pensamiento ético. Los profesores que trabajan con niños de primaria, por lo tanto, necesitan concentrarse en actividades que animen a los alumnos a ensanchar su perspectiva para incluir a otros. Una manera de hacer esto es darles responsabilidad en actividades de resolver problemas en común.

Los profesores de últimos cursos de enseñanza primaria y primeros de secundaria encuentran que para los adolescentes, los temas morales normalmente consisten en conflictos respecto de sus amigos, familia y otros individuos o grupos pequeños cercanos a ellos. A menudo están en la transición del estadio 2 al 3 en su razonamiento moral. Esto quiere decir que los conflictos morales surgen cuando una opción que implica ganancia personal se enfrenta a otra que beneficia a los amigos o la familia. La confianza y lealtad son preocupaciones primordiales de estos alumnos y determinan la conducta y las decisiones justas. Por ejemplo, se discutía el siguiente problema entre un niño de once años y su padre y dos hermanos; luego se escribió y se trajo a la escuela para debate.

> Era viernes por la tarde; un niño estaba en quinto curso y ese fin de semana era su cumpleaños. El profesor dio muchos deberes para casa porque algunos alumnos se estaban portando mal. Joe, no se estaba portando mal, pero decidió no pedir que se le dispensara de la tarea. Así pues, aunque todos sus primos vinieron a verle, tuvo que pasar la mayor parte del tiempo en su cuarto haciendo los deberes y estuvo muy poco tiempo en su fiesta.
>
> El lunes por la mañana iba a la escuela con todas las tareas hechas cuando se encontró a una amiga suya que no las había hecho y estaba tan asustada que lloraba. Le pidió que le dejara copiar las suyas. El no sabía qué hacer pero por fin decidió que, como era una buena amiga, le debía dejar copiárselas. Ella las copió.
>
> Cuando llegaron a clase, el profesor pidió a todo el mundo que fuera a su mesa con su tarea. Había oído, sin embargo, que algunos niños habían copiado y pidió que los que hubieran copiado o dejado copiar se quedaran en su sitio. Joe se siente mal, pero decide ser sincero y se queda en su sitio sin entregar sus deberes. Mientras está sentado ve a la niña que copió de él ir a la mesa del profesor y entregar la tarea.
>
> Moralmente, «¿Qué harías tú ahora si fueras Joe, y por qué lo harías?» [4]:

Cada parte de la historia, por supuesto, contiene un conflicto moral: ¿Era justo el castigo del profesor? ¿Era justo que Joe decidiera hacer la tarea aun cuando no se estaba portando mal? ¿Debería haber dejado a su compañera copiar? ¿Era justo que ella se lo pidiera? ¿Estaba bien que la niña se callara que había copiado? La consideración más importante aquí, con todo, es que desde el punto de vista del autor de once años, el tema moral era *si acusar a una amiga* de copiar. Este problema pone de manifiesto el tipo de lucha moral que experimentan los jóvenes que están en la transición de: «¿Cuál es la ganancia para mí?» del estadio 2 a la perspectiva: «¿Cuál es mi obligación para con mi amigo?», que es característica del estadio 3. En contraste, un niño aún más pequeño que el del problema presentado estaría más preocupado, y probablemente tan asustado como la niña que lloraba, por desobedecer al profesor.

Los adolescentes de secundaria que razonan en el estadio 3 verían el problema de Joe de forma diferente. Las personas que usan el razonamiento de este estadio tienen la capacidad de pensar con una perspectiva que incorpora las normas de un grupo. Este es un paso cognitivo gigante, ya que la idea de grupo es una abstracción. Las preocupaciones morales de un adolescente principiante sobre el problema de Joe se centrarían en los derechos de todo el grupo: ¿Qué debemos hacer como grupo para llegar a una solución justa? ¿Deberíamos excluir a la niña que copió de «nuestro grupo»? Si se supone que

[4] GRIMES, P. M.: *Teaching moral reasoning to eleven year olds and their mothers: A means of promoting moral development*. Boston University, 1974, págs. 63-64.

los profesores nos ayudan, ¿es justo que el nuestro nos ponga tanta tarea? ¿Es justo que nosotros tengamos más trabajo si las otras clases no lo reciben como castigo? Si no hay una regla en la escuela que diga que tenemos que hacer más trabajo, ¿lo debemos hacer? Los profesores que trabajan con adolescentes en esta etapa de desarrollo moral necesitan centrarse en las preocupaciones orientadas al grupo.

Un profesor de los últimos cursos de secundaria tiene una tarea distinta. Los adolescentes están muy interesados en las dimensiones genéricas de la moralidad, esto es, en las nociones de justicia. De hecho, los profesores a menudo comentan que los adolescentes mayores parecen estar obsesionados por la cuestión de lo que es justo. Los adolescentes que están en el nivel convencional de razonamiento moral son capaces de pensar en abstracto y están preparados para tomar una perspectiva legal o social al resolver un problema ético. Los profesores, por lo tanto, necesitan considerar los temas morales desde esta perspectiva abstracta. Las siguientes preguntas son de interés común para adolescentes que razonan a nivel convencional:

> ¿Qué debo hacer cuando mis amigos me dicen que haga algo que no está de acuerdo con lo que me han enseñado?
> ¿Qué reglas son importantes para la sociedad?
> ¿Qué pasa cuando un conjunto de reglas está en conflicto con otro?
> ¿Qué pasaría si todo el mundo desobedeciera las leyes?

Unos cuantos adolescentes de los últimos años de escuela secundaria pueden tener capacidad para adoptar una posición que reconoce que lo que está bien en una sociedad puede no ser considerado así en otra. Estos estudiantes, en transición a un razonamiento post-convencional, pueden tomar una postura relativista sobre cuestiones morales, que a menudo resulta en frustración. Ven que como cada sociedad puede formular sus propios *standards*, cualquier intento de determinar lo que es bueno para la sociedad en general, es absurdo. Los profesores que trabajan con estos alumnos necesitan ayudarles a explorar posibles principios que definen los derechos de las personas antes del establecimiento de leyes específicas para una sociedad particular. Puede ser importante para ellos abordar cuestiones filosóficas abstractas:

> ¿Por qué se hacen las leyes?
> ¿Debe la gente obedecer las leyes en toda circunstancia?
> ¿En qué circunstancias, si hay alguna, debe la persona romper la ley?
> ¿Si alguien decide quebrantar una ley injusta intencionadamente, tiene la responsabilidad de aceptar las consecuencias?

Estos, pues, son ejemplos de cómo los problemas morales se ven de manera distinta por alumnos de cinco edades distintas. Sugieren que los profesores necesitan saber lo que constituye un asunto moral para sus alumnos.

Para hacer esto, deben reflexionar con cuidado sobre las características del desarrollo de los alumnos; tratar de entender las diferencias de desarrollo es fundamental para un proceso de enseñanza integral.

Crear conflicto y estimular la toma de perspectiva

BAGAJE TEORICO

Además de conocer las características del desarrollo de sus alumnos, los profesores necesitan captar lo que fomenta el crecimiento de los estudiantes para superar su actual estadio de desarrollo; esto es, deben considerar lo que *hacen* de hecho en la clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral va a continuar produciéndose.

La interacción social pone al individuo en contacto con gente a distintos niveles de desarrollo moral. En el modelo interaccionista de Kohlberg, el estar abierto a modelos de razonamiento más adecuados resulta en un desequilibrio cognitivo. Al tratar de asimilar la nueva información, el individuo puede tener que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a una mayor complejidad. Entonces comienza la creación de una nueva estructura. Tarde o temprano se produce el paso al siguiente nivel de razonamiento moral.

La investigación ha probado que el profesor puede ser muy importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral[5]. Tiene dos funciones principales en este proceso: 1) *Crear conflicto*, el tipo de conflicto que facilita el crecimiento de los modelos de pensamiento de los alumnos, y 2) *estimular la capacidad de los alumnos de tomar la perspectiva de otros más allá de la propia.*

Crear conflicto

El primer principio de una enseñanza en la clase que se basa en la investigación de Kohlberg es que los modos de pensar en cada etapa no se pueden enseñar. Más bien sucede que el modo de razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social y cambia gradualmente. La clase puede proveer un ambiente rico en el que surgirá el conflicto cognitivo. Hay cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo: 1) diálogo del alumno consigo mismo; 2) diálogo del alumno con otros alumnos; 3) diálogo del alumno con el profesor, y 4) diálogo del profesor consigo mismo.

Diálogo del alumno consigo mismo

Es el diálogo interno del alumno consigo mismo lo que crea conflicto cognitivo. Los alumnos tienen que pensar la solución de un problema moral y pesar las razones conflictivas en su propia mente:

[5] Ver por ejemplo SELMAN, R. L. y LIEBERMAN, M.: *Moral education in the primary grades: A evaluation of a developmental curriculum*, en «Journal of Educational Psychology», núm. 67, 1975, y BLATT, M. M. y KOHLBERG, L.: *The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, ob. cit.* La variedad de las disertaciones señaladas en este capítulo son explicaciones del rol crucial del profesor en el desarrollo moral.

¿Por qué pienso que Heinz no debe robar la medicina?

¿Creo de verdad que obedecer la ley es más importante que ayudar a alguien cercano?

¿Por qué es difícil de resolver este problema moral?

La necesidad de resolver tal conflicto acaba por resultar en cambio de estadio. En último término, el proceso de diálogo en los otros tres tipos de interacción se supone que estimula la reflexión del alumno en relación a su propio proceso de pensamiento. Llegar a este diálogo interno consigo mismo normalmente requiere la interacción con otros.

Diálogo del alumno con otros alumnos

La interacción entre alumnos les abre etapas de pensamiento superiores a su propio nivel, y esto les estimula a ir más allá de su modo de pensar en ese momento:

> «Sally, ¿por qué crees que robar para salvar la vida de una persona es más importante que obedecer la ley?».
>
> «Jim, no estoy de acuerdo contigo. No estás teniendo en cuenta la opinión de la sociedad para resolver este dilema.»
>
> «Cambié de opinión. Lo que dijo Juan sobre no querer herir a un amigo de verdad, me convenció.»

Es normal oír tres estadios de razonamiento moral reflejados en el diálogo de una clase dada. La apertura a un razonamiento de nivel más alto que el propio conduce al desarrollo moral.

Diálogo del alumno con el profesor

Los alumnos se benefician de la interacción con el profesor también. Al tratar de entender el modelo de razonamiento de los alumnos, tiene que responder desde el marco de la comprensión de ellos. El diálogo con ellos también puede estimular su pensamiento y llevarlos al siguiente nivel de razonamiento moral:

Alumno: Heinz no debe robar el medicamento. No le debe nada a su esposa.
Adulto: ¿Qué quieres decir con que «no le debe nada a su esposa»?
Alumno: Bueno, ¿y qué si ella nunca robó nada por él? ¿Por qué tiene él que hacerlo? (Elementos del estadio 2).
Adulto: Voy a ser la esposa un minuto. «Heinz, nos hemos amado todos estos años. Tenemos una relación buena, fuerte. Tengo mucho dolor. ¿Te puedes poner en mi lugar? Si fuera del otro lado, yo robaría por ti, porque te quiero». Ahora, ¿qué me dices? (Elementos del estadio 3).

Diálogo del profesor consigo mismo

El profesor tiene que pensar con cuidado sobre qué condiciones y conductas son necesarias para estimular una interacción efectiva a los tres niveles que se discutían antes:

¿Cuál es el mejor tema moral para tratar en este caso?
¿Estoy escuchando el razonamiento de mis alumnos? ¿Estoy animándoles a ampliar su pensamiento?
¿Estoy haciendo preguntas efectivas que estimulen un conflicto cognitivo para este grupo concreto?

El profesor inicia las condiciones en que estas interacciones pueden ocurrir. Esta responsabilidad no supone que el profesor sea el centro y la fuerza controladora de la educación moral en la clase. Más bien entra en la clase con conocimientos pedagógicos deliberados y sistemáticos y actúa como catalizador para que la interacción social que lleva al desarrollo pueda tener lugar. El proceso del diálogo del profesor consigo mismo también quiere decir, por supuesto, que se hace más eficaz para crear conflicto cognitivo en los alumnos.

En resumen, la creación de conflicto cognitivo, es uno de los roles más importantes del educador moral. Cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo. Es función del profesor promover intercambios sociales que abren a los alumnos a estadios de razonamiento moral superiores al propio, y animados a ir más allá de sus modos de razonamiento actuales.

ESTIMULAR LA TOMA DE PERSPECTIVA SOCIAL

La segunda función importante del profesor es estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, esto es, asumir el rol de la otra persona. Aquí, otra vez, el diálogo es el medio básico por el que se da el proceso de asumir roles; las oportunidades para esto estimulan el desarrollo moral.

En teoría, el asumir roles es crucial para el desarrollo moral porque el conflicto ético resulta de ser capaz de tomar la perspectiva del otro. Si no pudiéramos adoptar el punto de vista de los demás, no veríamos el conflicto; además, como hemos comentado, nuestra capacidad para ello cambia de cualidad con la edad. También hemos mencionado que es importante el énfasis en la asunción de roles durante los años de escuela primaria para el desarrollo moral posterior, en la adolescencia. La capacidad cognitiva de andar con los zapatos de otro es el primer tránsito para el paso de un juicio moral preconvencional al convencional.

En una clase de educación ética el profesor se hace el primero en asumir roles porque, como adulto, es más capaz de tomar la perspectiva de los individuos de la clase y del grupo total. Esta capacidad es vital e implica ayudar a los alumnos a ver a otros como parecidos a ellos, pero diferentes respecto a sus pensamientos, sentimientos y modos de ver el mundo: «Así que tú y Polly estáis de acuerdo en que está mal robar; pero tú sientes que lo harías bajo la presión de un amigo, mientras que ella se preocupa más de lo que su madre pensaría de ella si lo hiciera». También es importante la habilidad del profesor de animar a los alumnos a verse a sí mismos desde la perspectiva de otros. Este también es un aspecto de la toma de perspectiva. No sólo es importante hacer preguntas como: «Carol, ¿cómo piensas que Mike resolvería este problema?», sino que es también necesario animar a Carol a verse como la van los demás: «Carol, ¿cómo crees que Mike piensa que tú resolverías el problema?».

Finalmente, un punto relacionado tanto con el conflicto cognitivo como con la toma de perspectiva social que precisa énfasis: no podemos suponer que los alumnos «naturalmente» se provean a sí mismos de un conflicto cognitivo, o que «automáticamente» tomen la perspectiva de otros. El rol del profesor es asegurar que se ofrecen esas dos funciones y es responsabilidad suya promover oportunidades continuas de desarrollo.

El desarrollo de la conciencia moral

La primera tarea del profesor para crear oportunidades en la clase que estimulen conflicto cognitivo y asunción de roles sociales es aumentar la conciencia moral de los alumnos. Necesita ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción y explorar el contenido de sus estudios. Para conseguir esto, los profesores han utilizado enfoques variados. Los dos más comunes son la presentación de dilemas morales hipotéticos y dilemas morales reales para discusión.

DILEMAS MORALES HIPOTÉTICOS

Los profesores normalmente introducen temas morales en sus clases, por lo que se han llegado a llamar «discusiones cargadas de moral». En los primeros estudios que aplicaban la teoría de Kohlberg a la práctica educacional, los investigadores presentaban dilemas morales «clásicos», como el de Heinz, a los niños y adolescentes, para la discusión[6]. Estos dilemas tradicionalmente son problemas hipotéticos abiertos que implican un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas. Estas figuras están enmarcadas en un contexto de situación sin referencia a un tiempo, lugar o personalidad específica. Los personajes se enfrentan con una decisión urgente que se pide a los alumnos que resuelvan.

Aunque estos dilemas clásicos son hipotéticos y abstractos, normalmente no están faltos de drama e influjo emocional. A menudo son situaciones de vida o muerte muy cargadas en las que todos nosotros hemos «soñado» en algún momento de nuestras vidas. *El desierto* es uno de esos dilemas hipotéticos:

> Dos personas tenían que cruzar un desierto. Cuando empezaron, las dos tenían la misma cantidad de comida y agua. Cuando estaban en medio del desierto, la cantimplora de uno se rompió y se salió toda el agua. Los dos sabían que si compartían el agua, probablemente se morirían de sed ambos. Si uno tenía agua, sobreviviría.
> ¿Qué deben hacer? «Da tus razones»[7].

[6] BLATT, M.: *Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development.* University of Chicago, 1970; fue el primer investigador que utilizó dilemas para estimular el razonamiento. HICKEY, J.: *The effects of guided moral discussion upon youthful offenders(level of moral judgment).* Boston University, 1972; fue otro pionero que utilizó dilemas hipotéticos con jóvenes que se encontraban en la cárcel.

[7] BLATT, M.; COLBY, A. y SPEICHER, B.: *Hypothetical dilemmas for use in moral discussions.* Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass., 1974.

No estamos limitando la discusión sobre técnicas pedagógicas a la discusión de estos dilemas hipotéticos. El problema con ellos es su fallo en implicar a las personas en la riqueza y ambigüedad que ofrecen situaciones de la vida real. Falta una gran variedad de modos de enfocar y resolver el problema moral. Aunque las preguntas que siguen al dilema hipotético son abiertas, la situación en sí misma es un paquete moral cerrado; contiene un enfoque ético estrecho sobre los derechos de las personas implicadas y su obligación moral, deber o responsabilidad para con otros.

PROBLEMAS MORALES REALES

En contraste, los problemas morales más «naturales», o de la vida real, llegan más a las ambigüedades de la experiencia social diaria. Lo que es más importante, los problemas morales reales ofrecen a los alumnos el potencial para que actúen en la solución del conflicto. En parte, esto es porque la discusión de problemas morales reales atrae una atención sostenida hacia conflictos de las vidas de los alumnos que a menudo se pasan por alto. Los alumnos sienten un interés mayor, y una implicación emocional ayuda a aprender que no todo el mundo piensa como ellos sobre cómo resolver el problema. En esencia, los problemas reales exigen mucho más que el ejercicio del pensamiento, como podemos comprobar tomando por un momento la perspectiva de dos niñas del octavo grado que escribieron el siguiente incidente:

> A una niña que se llama Carol, la pillaron tirando queso en la cafetería durante la comida. Ya la habían advertido sobre esto. Ahora ninguna niña de octavo curso puede comer helado en una semana. Carol repetía que no había sido culpa suya. Ahora todas las niñas están enfadadas con ella. ¿Qué debe hacer?
>
> 1. ¿Qué piensan de Carol sus amigos ahora?
> 2. ¿Deben tratar de que les devuelvan el helado? ¿Qué razones aducirían para hacer esto?
> 3. Es justo castigar a toda la clase sin helado una semana? ¿Por qué? ¿Habría otra solución buena? ¿Por qué?[8]

Estas niñas obviamente quieren que se actúe sobre este problema. Ven un conflicto moral y están motivadas a discutirlo y resolverlo. Sugerimos, pues, que los profesores ayuden a sus alumnos a aumentar la conciencia moral y por tanto sus oportunidades para emprender una acción ética, animándoles a expresar, confrontar y pensar en soluciones a problemas morales *reales*. Añadimos que es importante que los profesores creen oportunidades para que los alumnos utilicen su propia experiencia resolviendo problemas éticos. Hay tres razones principales para ello:

Primero, todos nosotros tenemos dificultad en distinguir entre situaciones que implican una decisión *moral* y otros tipos de resolución de problemas, incluyendo cuestiones sobre lo bueno y malo, alabanza y culpa. Como hemos indicado muchas veces en este libro, un problema moral para un grupo de una determinada edad puede no ser considerado así por otro grupo. Los alumnos necesitan oportunidades para definir los problemas morales por sí mismos. Al tratar de comprender este importante

[8] PAOLITTO, D. P.: *Role-taking opportunities for early adolescents: A program in moral education*. Boston University, 1975, pág. 363.

concepto aprendimos mucho sobre la línea tan fina que separa las situaciones morales y no morales, de uno de los alumnos de trece años: «Por supuesto que si pintas la bicicleta de azul o verde puede ser un dilema moral muy importante. Yo pintaría mi bici verde de azul cualquier día para esconderla si la hubiera robado».

La segunda razón para aumentar la conciencia moral de los alumnos a través de su propia experiencia es que los niños y adolescentes no están acostumbrados a discutir temas éticos de fin abierto. Los padres, profesores, y directores de centros a menudo toman las decisiones morales de los alumnos por ellos, en forma de reglas a obedecer o creencias generales a seguir, por lo que pueden dudar de la sinceridad de los adultos cuando afirman que abren los temas morales a la discusión y reflexión conjunta.

La tercera razón para ampliar la conciencia moral de los alumnos está relacionada casi completamente a la teoría del desarrollo cognitivo. La comprensión de los problemas morales de las personas varía de acuerdo con su estadio de desarrollo moral. Las personas que razonan a un nivel preconvencional están acostumbradas a pensar que la solución de un dilema moral está en las manos de figuras de autoridad exteriores a ellas mismas. Un conflicto moral sobre el robo, por ejemplo, no siempre existe en el estadio 1 porque, después de todo, «está mal robar». Por tanto, es un problema moral «fácil» porque es una decisión clara a tomar. Este mismo dilema puede ser «difícil» de resolver para alguien que ve el conflicto de manera distinta como algo entre los derechos legales del propietario de una tienda y el derecho del ladrón a alimentar a una familia que no tiene bastante que comer. Los alumnos se benefician de estar expuestos a las múltiples maneras distintas de sensibilidad moral que tienen sus compañeros.

OPORTUNIDADES DIARIAS DE AUMENTAR LA CONCIENCIA MORAL

Además de la introducción de dilemas morales hipotéticos y reales, las interacciones diarias de la vida de la clase son una fuente rica de temas éticos a discutir. Las oportunidades para que profesores y alumnos desarrollen su conciencia en temas éticos probablemente se da con mayor intensidad en la escuela primaria. Como el mismo maestro y sus alumnos están juntos la mayor parte del día, surgen miles de posibles dilemas morales:

> ¿Qué pasaría si un alumno encontrara que le falta algo del pupitre o casillero?
> ¿Cuáles son las reglas justas para controlar el tiempo libre?
> ¿Qué pasaría cuando un grupo de amigos se negara a compartir el balón con otros durante el recreo?
> ¿Cuál es la manera justa de dividir los materiales durante un período de actividades abiertas?
> ¿Cómo se debe dividir el tiempo de limpiar con justicia?
> ¿Qué pasaría si hubiera una pelea entre dos alumnos –siempre los mismos– varios días seguidos?

Obviamente, esta lista es sólo un cominzo. Un primer paso importante en generar tales ejemplos es que los profesores puedan *ver* estas situaciones concretas como

problemas morales que afectan a la clase como comunidad que trabaja junta. Una de las primeras tareas pedagógicas, por tanto, es ayudar a los alumnos a hacerse conscientes de los asuntos morales en sus propias vidas, tanto dentro como fuera de la escuela. Una manera de hacerlo es pedirles que lleven un diario en que apunten problemas éticos de la vida real que se ha encontrado durante la semana. Ayuda el que los profesores lo hagan también.

Al principio los alumnos no suelen confiar en otros miembros de la clase o en el profesor lo suficiente como para revelar sus problemas. Puede ser una ayuda el que éste sugiera que se describa un conflicto moral que «le pasó a un amigo o a alguien que conoces». Los alumnos, y especialmente los adolescentes, a menudo se sienten más seguros escribiendo en tercera persona. Es crucial que se respete este sentimiento de lo privado.

A continuación presentamos ejemplos de «dilemas morales personales» escritos en las primeras semanas del curso, y por tanto en tercera persona. El profesor pidió a los alumnos de octavo curso que continuaran sus incidentes con preguntas abiertas para poner énfasis en el conflicto moral:

Tu profesor acaba de pasar un test de ortografía. A tu lado, viste a tu mejor amiga sacando del bolsillo las palabras del diccionario. El profesor no supo que estaba copiando.

1. ¿Debería la alumna hablar con su mejor amiga y preguntarle por qué copió? ¿Por qué?
2. ¿Debería la niña copiar, tanto si tenía una buena razón como si no?
3. ¿Debe la alumna acusar a su mejor amiga? ¿Por qué?
4. ¿Debe la alumna hacer como que no vio a su mejor amiga? ¿O se debería obligar a acusarla? ¿Qué sería una buena razón para acusarla? ¿Qué sería una buena razón para *no* hacerlo?
5. Si el profesor se entera, ¿qué debe hacer? ¿Por qué?

La directora había ido a todas las clases preguntando a los alumnos si habían visto a Cindy en algún sitio. No la encontraban, y ya llevaban una hora. La directora se acercó a Betsy y le preguntó si la había visto y ella dijo: «No».

Entonces Betsy fue a lavarse las manos y vio a Cindy allí; Cindy gritó: «Si dices que estoy fumando, voy a decirles a todos los niños que te maten después del colegio».

Cindy tenía muchas amigas a su favor, así que Betsy tuvo miedo. Salió corriendo del baño, asustada. Entonces dos profesoras se le acercaron y preguntaron: «¿Has visto a Cindy en algún sitio? No la encontramos y si no la podemos encontrar, tendremos que llamar a la policía. Su madre está preocupadísima.»

1. ¿Debe Betsy descubrir a Cindy y arriesgarse a que la peguen a ella? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Debe Betsy mentir y aumentar la preocupación. ¿Por qué?
3. ¿Debe Betsy decir que no sabe? ¿Cuál sería una buena razón para hacer eso?
4. Desde el punto de vista de Betsy, ¿quién está más preocupada, la madre de Cindy, su maestra o la directora?
5. ¿Qué tiene la policía que ver en este dilema?

Alguien robó la filmadora de la biblioteca. Las llaves están escondidas y sólo cinco personas saben dónde están: tres alumnos y dos bibliotecarios. Los dos bibliotecarios dicen que ellos no lo hicieron.

1. ¿Deben los bibliotecarios culpar a los tres niños? ¿Por separado? ¿Juntos? ¿Por qué? ¿Qué deben decir los bibliotecarios cuando hablen con los muchachos?
2. ¿Debe meterse en esto el director? ¿Por qué?
3. Si los muchachos no lo hicieron, ¿son de algún modo responsables de averiguar quién lo hizo? ¿Por qué?
4. ¿De quién es la responsabilidad de reponer el material? ¿Por qué?

Se pilla a tres niñas fumando en la escuela durante la hora de la comida. Una maestra las encuentra y las manda al despacho de la directora. Dos de ellas ya han sido castigadas por la misma razón anteriormente. La otra no estaba fumando, pero se sabe que fuma fuera de la escuela con sus amigos.

1. ¿Se debe considerar a las tres niñas de la misma manera? ¿Por qué?
2. ¿Cuál debe ser un castigo adecuado? ¿Por qué es eso justo?
3. ¿Debe la directora pensar en su hábitos de fumar en otras situaciones al tomar una decisión? ¿Por qué? ¿Debe implicar a los padres de las niñas? ¿Por qué?
4. ¿Debe la directora hablar con las profesoras de las niñas?
5. ¿Sería distinto este incidente si fuera la primera vez que se las pillaba fumando en la escuela? ¿Por qué? ¿Tendría que ser la decisión de la directora distinta en ese caso? [9]

El desarrollo de la conciencia moral, pues, depende de la implicación activa de los alumnos y el profesor. Los alumnos necesitan oportunidades para explorar las dimensiones morales de sus vidas, mientras que a menudo los adultos toman las decisiones morales por ellos. Los profesores tienen que considerar un proceso de conciencia doble: primero, deben aprender a «ver» los conflictos morales en potencia en su propia clase y cursos; segundo, necesitan conceptualizar esos temas morales como lo harían sus alumnos desde la perspectiva del desarrollo moral de éstos.

Estrategias de interrogación

LA IMPORTANCIA DE LAS PREGUNTAS

Una vez que los profesores empiezan a desarrollar una mayor conciencia moral necesitan estrategias específicas que les ayudarán a facilitar el desarrollo ético. La siguiente tarea del profesor, por tanto, es aprender a hacer preguntas efectivas. Las preguntas —o lo que se llama «interrogación»— abiertas, se centran en las dimensiones morales e invitan a los que responden a explorar su razonamiento. La lógica está en el núcleo del proceso pedagógico que promueve el desarrollo estructural. Las preguntas efectivas son importantes porque ayudan a ensanchar el pensamiento de los alumnos. Estas preguntas les invitan a explorar las razones que hay detrás de sus opiniones y a entrar en interacción con sus compañeros de una manera que interpela su propio modo de pensar. Específicamente, las preguntas «correctas» pueden estimular el conflicto cognitivo y la asunción de roles sociales.

Hay por lo menos dos fases de interrogación: estrategias iniciales y a fondo. Las estrategias iniciales introducen a los profesores y alumnos a la discusión de temas éticos y continúan desarrollando la conciencia moral de los alumnos. Las estrategias a fondo se centran en los elementos del debate que pueden conducir a un cambio estructural en el razonamiento moral.

[9] *Ibid.*, págs. 356-359.

ESTRATEGIAS DE INTERROGACION INICIALES

Cuando los profesores tratan de confrontar temas morales en sus clases, necesitan ser muy activos en ayudar a los alumnos a investigar problemas éticos. Normalmente tienen que hacer muchas preguntas porque: 1) deben ayudar a los alumnos a darse cuenta de que son seres pensantes, y 2) necesitan ayudarles a articular los elementos que constituyen el conflicto en un tema moral dado.

Los ejemplos del apartado anterior revelaban que los profesores a menudo se sienten más a gusto en sus primeros debates si escogen unos cuantos dilemas «tradicionales», algunos que ya hayan probado otros educadores en este campo [10]. Al principio, cuando se aprende a dirigir discusiones efectivas, el rol del profesor incluye los siguientes puntos importantes:

1. Asegurar que los alumnos entienden el dilema moral o problema en cuestión:

   Ahora que has leído el dilema de Heinz, ¿puedes repetir cuál es el problema con tus propias palabras?

   Sonia nos ha dado los hechos en esta situación. Ahora quiero que todos escribáis lo que, en vuestra opinión, constituye el conflicto moral central aquí.

2. Ayudar a los alumnos a confrontar los componentes morales inherentes en el problema.

   La pregunta que vamos a considerar es, ¿debería Heinz robar la medicina?

   En este dilema, el hombre tiene que decidir si debe o no robar la leche para alimentar a su familia que se muere de hambre. ¿Cuáles son los conflictos con que tiene que enfrentarse para poder decidir?

3. Sacar las razones que hay detrás de las opiniones de los alumnos sobre el problema:

   ¿Por qué piensas que Heinz debe robar la medicina?

   ¿Podría este grupo reunirse y enumerar las razones principales por las que pensáis que el hombre debería robar la leche? Los que penséis que no debe, venid aquí a escribir la lista. Y los que estáis sin decidiros dad vuestras razones también.

4. Animad a los alumnos que dan distintas razones a entrar en interacción entre ellos:

   Oigo dos argumentos distintos aquí: los que piensan que Heinz no debe robar el medicamento por los derechos de propiedad del farmacéutico, y los que piensan que la obligación de Heinz para con su esposa pasa por delante. Vamos a explorar las diferencias de estos argumentos más a fondo.

   Margaret y Peter parecen tener la misma opinión sobre si el hombre debe robar la leche, pero tienen razones distintas para sustentar sus opiniones. ¿Puede alguien reformular cuáles son esas razones?

[10] Las fuentes de los dilemas hipotéticos se encuentran en BLATT, COLBY y SPEICHER: *Hypothetical dilemmas for use in moral discussions, ob. cit.* y GALBRAITH, R. E. y JONES, T. M.: *Moral reasoning*. Greenhaven Press, Anoka, Minn., 1976.

Durante este período inicial el profesor tiene la oportunidad de escuchar los distintos argumentos que utilizan los alumnos para razonar sus soluciones. Aprender a escuchar las características del pensamiento que constituyen las distintas etapas del juicio moral lleva tiempo. Es importante clarificar un punto aquí: no estamos pidiendo a los profesores que pongan una etiqueta de su estadio de razonamiento moral a cada respuesta; una o dos afirmaciones de un alumno no graban la etapa sobre piedra; además, a menudo éstos son capaces de utilizar los elementos de tres etapas de razonamiento, dependiendo de la situación.

Al principio sugerimos que los profesores traten de reconocer el «sentido» de los distintos niveles de complejidad: ¿Qué punto de vista está adoptando el que responde para llegar a una solución? ¿Cuántas perspectivas de personas distintas se incluyen al tratar de razonar la solución? ¿Se toman en cuenta algunas consideraciones abstractas como lo que la «ley» o la «sociedad» pudieran pensar? ¿A quién ve el alumno como fuente de autoridad moral en la situación?

Es importante que el profesor considere la secuencia de distintos tipos cualitativos de preguntas y comentarios. Esto es necesario, tanto porque el profesor quiere estimular el desarrollo moral, como porque la discusión moral implica correr el riesgo. La presión de los compañeros muchas veces desanima y por ello va contra los objetivos de la educación ética, si las normas del grupo no estimulan a una comunicación abierta y sincera. A continuación presentamos una serie de tipos distintos de preguntas que se sugieren.

Poner de manifiesto el tema moral

Estas preguntas normalmente son el comienzo del diálogo y piden a los alumnos que tomen postura sobre un tema moral. Les ayudan a identificar situaciones como dilemas que requieren una solución a un conflicto u opción. Normalmente implican la cuestión de «debería», «tiene que» o «bueno/malo». ¿Debe Heinz robar el medicamento? ¿Es malo robar para salvar la vida de otra persona? ¿Se debería castigar a la gente por robar en esas circunstancias? Tales preguntas se centran en el contenido de la opinión que alguien desee sustanciar.

El ejemplo siguiente demuestra cómo uno de los autores empezó una discusión moral con un grupo de niños de tercer curso poniendo de manifiesto el tema ético. El dilema, escrito por su autor, se basaba en un incidente de clase que ocurrió cuatro meses antes:

Adulto: Me gustaría leeros una historia. Después de que se acabe, se puede preguntar; los que quieran, que levanten la mano y yo los llamo. Esta es la historia: Mrs. Smith es una maestra de tercer grado que a menudo pide a sus alumnos que trabajen juntos y se ayuden en aritmética. A los niños les gusta trabajar juntos porque así termi-

		nan la mayor parte del trabajo en la clase y tienen menos deberes. Billy y Tommy son dos niños de esa clase y les gusta trabajar juntos. A Ruth y Sharon, dos niñas, les gusta trabajar juntas. Mrs. Smith normalmente deja que los amigos trabajen juntos. Pero un día Sharon está ausente y Ruth se queda sin compañera; la profesora pide a Tommy y Polly que, si no les importa, ayuden a Ruth dejándola trabajar con ellos. Dicen que no quieren. ¿Está claro?
	Alumnos:	Sí... ya... vale...
(Pone de manifiesto el tema moral.)	*Adulto:*	¿Pensáis que está bien que Tomy y Billy no quieran trabajar con Ruth?
	Alumnos:	Sí... no... Sí...
	Adulto:	Está bien, levantad la mano.
	Lana:	Creo que deben, porque ella necesita un amigo ese día.
	Adulto:	¿Donna?
	Donna:	No creo que esté bien porque deben saber que necesita la ayuda. No creo que deban decir: «No quiero trabajar con ella».
(Pone de manifiesto el tema moral.)	*Adulto:*	¿Qué tendría de malo eso?
	Donna:	En esa situación ella necesita ayuda.
	Adulto:	Ah... ¿Quién más?

La discusión puede ser más animada si la opinión de la clase se divide sobre lo que debe ser la situación. Los profesores a veces encuentran discusiones «cerradas» en sus primeros intentos de hacer estas preguntas. En ese caso, necesitan recordar que aun en una respuesta de una palabra, los alumnos sienten que están corriendo un riesgo. Deben tener paciencia y hacer preguntas que hagan continuar —como las siguientes—, que ayuden a los alumnos a explorar y defender su posición.

Hacer preguntas de «¿Por qué?»

«¿Por qué?» pide a los alumnos que den razones para su postura sobre un tema moral. Las razones aclaran la estructura del pensamiento de los alumnos. Estas preguntas también les dan oportunidad de ver que pueden tener la misma opinión que otro compañero, pero por una razón muy distinta. Estas diferencias en los modelos de pensamiento empiezan a estimular el interés y el diálogo. Cuestiones como: «¿Por qué piensas que tu solución al dilema es buena?», o: «¿Cuál es la principal razón por la que decidiste resolver el problema de esa manera?», son dos ejemplos.

La discusión del dilema de la clase de Mrs. Smith se continúa aquí para ilustrar cómo se centra el adulto en hacer surgir el razonamiento de los alumnos:

	Alumno:	Es la única que no tiene compañero.
	Alumno:	Sí, ¿pero qué dijo la profesora?
(Clarifica el dilema.)	*Adulto:*	Bueno, en este caso les dijo que lo hicieran.
	Alumno:	Pero, entonces, si la profesora les dijo que lo tenían que hacer, lo tienen que hacer. (Elementos del estadio 1.)
(Hace surgir el razonamiento a través de la toma de perspectiva.)	*Adulto:*	¿Por qué piensas que la profesora les diría que Ruth trabajase con los dos niños?
	Alumno:	Lo que yo quisiera saber es por qué pidió a Ruth que trabajase con los niños.

	Alumno:	Bueno, a lo mejor no tiene una niña que podría trabajar con Ruth.
	Alumno:	Creo que debería trabajar con los niños y luego, si un día uno de tus amigos no tiene a nadie con quien trabajar, estaría acostumbrada; no dirá: «No quiero trabajar con los niños».
(Hace surgir el razonamiento.)	*Adulto:*	¿Por qué se debe acostumbrar? *(Algunos se ríen. Los alumnos se paran a pensar.)*
	Adulto:	Lana *(preparándose para hablar)*, ¿qué piensas?
	Lana:	Creo que los niños y las niñas deben aprender a trabajar juntos. Es mejor así. *(La discusión continúa.)*

Complicar las circunstancias

Dos tipos de preguntas indagadoras o de afirmaciones pueden complicar el problema moral original. El primer tipo añade nueva información o situaciones al problema original para aumentar la complejidad y el conflicto cognitivo inherente en la situación original. En el dilema de Heinz, por ejemplo, estas cuestiones podrían incluir lo siguiente: «Supongamos que la esposa de Heinz le había dicho concretamente que robara (o no) el medicamento, ¿cambiaría eso tu posición?». «Supongamos que el juez que presidiera en el caso de Heinz fuera amigo suyo, ¿cambiaría eso la decisión?». Estas preguntas estimulan una diferenciación mayor en el pensamiento y especialmente en el área de la asunción de roles. Urge al alumno a considerar más que un solo punto de vista sobre cómo solucionar el conflicto moral.

Un segundo tipo de pregunta que complica puede hacerse para ayudar a los alumnos a que eviten «escaparse» del tema moral. El escape normalmente ocurre cuando discuten por primera vez los dilemas morales. A menudo se sienten incómodos corriendo el riesgo de mirar de frente la cuestión de lo que está bien. Preferirían escaparse del problema moral totalmente cambiando todo el dilema. Comúnmente tratan de cambiar los hechos del dilema y así resuelven el problema efectivamente eliminando el conflicto.

> Por ejemplo, en un dilema referente a la decisión de tirar por la borda a algunas personas en un bote salvavidas a la deriva en el mar, los alumnos a menudo evitan enfrentarse con el dilema queriendo atar a la gente que sobra al lado del bote, con cuerdas. Para ayudar a los alumnos a afrontar la cuestión moral en este caso, el profesor podría decir: «Por el momento, pensemos que no los podemos atar al bote», o: «Supongamos que no hay cuerdas en el bote salvavidas». También podría complicar el mismo dilema: «Supongamos que el sujetar las cuerdas hundiera el salvavidas. Si tuvieras que elegir entre una madre y su hijo de 18 años, ¿a quién tirarías por la borda?».

Los profesores deben respetar el hecho de que algunos alumnos se sienten incómodos al afrontar problemas éticos y discutirlos directamente. La práctica de razonar temas morales es normalmente nueva, y a veces desbordante, para los alumnos. El rol del profesor es facilitar el proceso de enfrentarse con el tema moral, no «empujar» a los alumnos a hacerlo. Con el tiempo, el grupo ayuda a asumir la tarea de afrontar el dilema.

Ejemplos personales y naturales

La presentación de ejemplos personales y naturales continúa desarrollando la conciencia moral de los alumnos mientras discuten temas éticos. Estos ejemplos les permiten darse cuenta de que los problemas morales son parte de su interacción social diaria, y fuente de muchos problemas y soluciones en la sociedad. «Personal» y natural en este sentido se refiere a situaciones que están dentro de la experiencia de alumnos y profesores. Las preguntas sobre un dilema en las noticias o en un programa de televisión pueden ser tan «personales» en este contexto como un problema personal.

Si un dilema es personal es probable que haya un gran interés e inversión emocional por parte de los niños. Estas situaciones proporcionan al individuo una pausa para pensar sobre los problemas diarios de un modo nuevo. Las preguntas que personalizan estas situaciones ayudan a estimular el pensamiento de los alumnos en muchas áreas sociales: «¿Cómo crees tú que el director debe actuar con gente que ha roto botellas en el patio?». «¿Cómo crees que el senador que salió en la televisión anoche debería haber votado?».

Con el tiempo, los estudiantes iniciarán ejemplos de experiencias personales que les recuerden los materiales de dilema en discusión. Estas situaciones ayudan a los alumnos a investigar más profundamente sobre las relaciones entre muchos tipos distintos de problemas morales. Los profesores necesitan aprender a escuchar estas conexiones cognitivas concretas. Estos ejemplos ayudan a iluminar los misterios del pensamiento de los alumnos. Podemos ver esto en una continuación de la discusión del dilema de Mrs. Smith con la clase de tercer curso. El adulto acaba de preguntar: «¿Por qué deben los niños y las niñas acostumbrarse a trabajar juntos?». El tema fue sugerido por uno de los niños:

Adulto: Amy, ¿quieres decir algo?
Amy: Lo mío es como lo de Justine y Richard; porque hay otra gente en la clase y podía escoger a otra persona si no se lleva bien con ellos. También, cuando eres mayor, te sientes igual. Tienes una secretaria y estás en un negocio grande y el hombre viene y dice que la mujer está enferma y tienes que trabajar con el hombre. Te tienes que acostumbrar. Quiero decir que no vas a estar siempre con las niñas.
Adulto: ¿Laura?
Laura: Sí, eso pienso yo, porque cuando estaba en primer grado conocía a esta señora que tenía dos perros y siempre los sacaba a pasear y decía que volvería en una hora, y mi madre me iba a recoger al cabo de una hora, pero me tenía que quedar allí con su hijo. Así que pusimos discos y eso, pero entonces él invitó a otros tres amigos y yo me tuve que quedar en la casa con tres chicos.
(Escucha) *Adulto:* ¿Cómo te sentiste?
Laura: No sé.
Adulto: ¡Ah!
Laura: Y luego ya no habló más conmigo. Sólo jugaba con sus amigos.
Adulto: Laura, ¿y eso te parece mal?
Laura: Sí.
Adulto: Sí, vale. *(La discusión continúa; el adulto reenfoca).* ¿Así que pensáis que la profesora debería obligar a Billy y Tomy a trabajar con Ruth?

Alternar problemas morales reales e hipotéticos

El alternar temas morales reales e hipotéticos tiene varios objetivos. Primero, este procedimiento ayuda a ensanchar la gama de ideas de los alumnos sobre lo que constituye un problema moral; segundo, esta variación tiene en cuenta la gama de intereses de los estudiantes en clase; tercero, como los dilemas hipotéticos son situaciones de conflicto imaginarias que ponen de manifiesto y a menudo polarizan los componentes morales del problema, les permiten correr más riesgos. Los conflictos están muy lejos de las vidas de los alumnos. Cuando un grupo está construyendo la confianza mutua, los dilemas hipotéticos aseguran que los niños no se sienten «empujados» a revelarse antes de que el grupo esté preparado para responder al nivel de la aceptación personal.

Para los adolescentes en particular, tiene sentido la combinación de dilemas hipotéticos y reales [11]. Además, tiende a funcionar en la clase. Para los que están en los primeros estadios del pensamiento operatorio formal –en el marco de Piaget–, el aspecto intrigante de los dilemas hipotéticos puede ser las dimensiones abstractas que implican. Parte del desarrollo del pensamiento intelectual abstracto implica la capacidad de auto-reflexión. Los dilemas reales, personales, por tanto, pueden complementar los dilemas hipotéticos porque estimulan el razonamiento sobre uno mismo en relación a otros. Dada la auto-conciencia que acompaña al descubrimiento de uno mismo, parece importante ofrecer a los adolescentes una variedad de oportunidades de moverse entre lo hipotético y lo real.

Las cinco consideraciones que se presentan en esta sección constituyen el «núcleo» de la introducción a debates morales. Tanto para los profesores como para los alumnos, implican apertura a una amplitud de razonamiento sobre problemas morales. La cantidad de tiempo que un profesor pasa en estos esfuerzos introductorios depende de la naturaleza del grupo concreto de alumnos y el desarrollo de su facilidad para llevar discusiones.

ESTRATEGIAS DE PREGUNTAR A FONDO

La segunda fase de una discusión moral conlleva el enfoque en profundidad. Las técnicas de interrogación del profesor son paralelas a este cambio.

El profundizar en la exploración por parte de los alumnos de un tema moral concreto, facilita el diálogo interno que promueve el cambio estructural. Cuando tienen que atacar un tema desde muchos puntos de vista, se establece el conflicto cognitivo. Deben trabajar duro con razones diferentes, inconsistencias y perspectivas para sentirse satisfechos con una solución dada al problema.

Aplicar las mismas preguntas a varios problemas morales no es suficiente para

[11] Ver por ejemplo ALEXANDER, R. C.: *A moral education curriculum on prejudice.* Boston University, 1977. DISTEFANO, A. M.: *Adolescent moral reasoning after a curriculum in sexual and interpersonal dilemmas.* Boston University, 1977. SULLIVAN, P. J.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents.* Boston University 1975.

ayudar a los alumnos a ir más allá utilizando sólo su actual forma de razonamiento. Los profesores necesitan utilizar estrategias de enseñanza que estimulen la salida de un *nuevo* modo de pensamiento al siguiente nivel. Varias intervenciones del profesor, principalmente en forma de preguntas, pueden facilitar este proceso.

Refinar las preguntas de indagación

Las preguntas deben indagar muchos ángulos del mismo tema. Una pregunta de «debe» o «por qué» no es suficiente para estimular un cambio de estadio. Los alumnos necesitan oír argumentos de unos y otros para poder entender el razonamiento y reto de la lógica de los demás. Educadores morales interesados en estrategias efectivas de interrogación han identificado cinco tipos de preguntas de indagación profundas: indagación clarificadora, indagación de tema específico, indagación entre temas, indagación de cambio de roles, e indagación de consecuencias universales [12].

Una *indagación clarificadora* pide a los alumnos que expliquen los términos que emplean concretamente cuando el significado de su frase es ambiguo o no transmite el razonamiento que hay detrás. Es importante si los profesores no quieren poner su propio significado a las palabras del alumno por los diferentes estadios de desarrollo entre el alumno y ellos.

> *Alumno:* No, no debe acusar al amigo que copió en el test. Se puede meter en problemas.
> *Profesor:* Bueno, su amigo ya no le va a querer. Y puede vengarse de alguna manera.
> (Elementos del estadio 2.)

Una *indagación de tema específico* es una pregunta que pide a los alumnos que exploren un tema moral relacionado con el problema en cuestión. «Temas» son distintas áreas de enfoque en nuestro juicio moral. Hemos visto cómo Kohlberg utiliza estos temas al puntuar un cuestionario de juicio moral. Unos cuantos de esos temas son la autoridad, los roles de la filiación y el afecto, las obligaciones de un contrato y el valor de la vida. Al enfocar un tema concreto en profundidad, los alumnos tienen la oportunidad de explorar plenamente el razonamiento que hay detrás de sus creencias, aplicar su pensamiento más allá del problema moral inmediato con que se encuentran.

> ¿Tienes obligaciones para un extraño? ¿Cuál es la diferencia entre la responsabilidad para con la familia o los amigos y para con un extraño?.
>
> ¿Por qué tiene la gente la responsabilidad de obedecer la autoridad legal?.

Una *indagación entre-temas* es la que busca estimular la resolución de un conflicto entre dos temas morales. A menudo la preferencia de uno sobre otro refleja una

[12] Ver BARRY, K. B.: *Conducting moral discussions in the classroom*, en «Social Education», núm. 40, abril 1976, págs. 194-202; FENTON, E.; COLBY, A. y SPEICHER-DUBIN, B.: *Developing moral dilemmas for social studies classes.* Center for Moral Education, Harvard University, 1974; GALBRAITH, R. E. y JONES, T. M.: *Teaching strategies for moral dilemmas*, en «Social Education», núm. 39, enero 1975, págs. 16-22.

diferencia entre dos estadios contiguos de razonamiento moral (por ejemplo, el valor de la amistad en el estadio 3 es más importante que proteger el propio interés en el estadio 2). Este tipo de indagación, por tanto, causa conflicto cognitivo porque los alumnos tienen que comprobar si sus razones son adecuadas al escoger un tema antes que el otro.

> ¿Qué es más importante, la lealtad a un amigo u obedecer la ley?
>
> Si se hace necesario robar para salvar la vida de alguien, ¿podrías justificar tal decisión? ¿Cómo?

Una *indagación de cambio de roles* pide al alumno que asuma la perspectiva de una persona distinta de la que estaba tomando en el conflicto. Este tipo de indagación es importante para estimular la capacidad de asumir roles, porque le da práctica para ver la misma situación con los ojos de otra persona.

> *(Utilizando la situación de si se debe o no acusar a un amigo de copiar en un examen.)*
> ¿Pensaría el amigo que no tenías razón en acusarle en esta situación? Sé el profesor por un momento. ¿Qué diría él que deberías hacer en esta situación? ¿Por qué? ¿Qué dirían tus padres que deberías hacer? ¿Qué dirían los padres de tu amigo que está bien hacer?

Una *indagación de consecuencias universales* pide a los alumnos que consideren lo que pasaría si aplicaran su razonamiento de manera que todo el mundo lo siguiera, que traten de llegar a una decisión moral que refleje igualmente a todo el mundo. Prueba los límites de propiedad lógica que hay detrás del juicio moral y ayuda a estimular el razonamiento moral desde un marco preconvencional y egocéntrico a un nivel convencional que toma en consideración los derechos de otras personas como grupo o como sociedad.

> ¿Qué pasaría si todo el mundo decidiera robarle a otros para salvar la vida de alguien que conoce?
> ¿Qué pasaría si todo el mundo en la sociedad empezara a desobedecer las leyes?
> ¿Cómo podrían los maestros llevar las clases y ayudar a los niños a aprender si todo el mundo copiara en los exámenes?

Poner de manifiesto argumentos del estadio siguiente

Un segundo tipo de interrogación en profundidad implica la responsabilidad del profesor de poner de manifiesto los argumentos del estadio siguiente de razonamiento moral. Es el estadio superior lo que estimula el crecimiento moral de una persona. Los alumnos de un estadio más avanzado no «perderán» esa capacidad de razonamiento en la interacción con los que razonan en etapas inferiores; sin embargo, también necesitan el estímulo de un modo de razonamiento más complejo que el suyo.

Hay dos oportunidades de poner de manifiesto los argumentos del estadio siguiente. La primera ocurre cuando los mismos alumnos utilizan etapas contiguas en su diálogo. Una vez que los profesores son capaces de «oír» las diferencias en los modos de razonamiento, pueden comenzar a animar a los alumnos a explorar lo más apropiado de su pensamiento:

Wendy: Heinz debe robar la medicina porque si su esposa estuviera en su lugar, ella lo haría por él. (Elementos del estadio 3).
Peter: Sí, pero, ¿por qué lo debería él hacer? ¡Ella nunca robó nada por él! (Elementos del estadio 2).
Profesor: Cada uno de vosotros tiene razones muy distintas para opinar. Wendy, supón que quisieras convencer a Peter de que cambiara de idea. ¿Puedes hacer de mujer de Heinz por un minuto y tratar de decirle por qué Heinz debe decidir robar la medicina? (Pone énfasis en el estadio 3).

La segunda ocasión para poner énfasis en argumentos del estadio siguiente, tiene lugar cuando a la clase le falta la perspectiva de un argumento superior. El profesor puede entonces animar a aquellos alumnos cuyo pensamiento a menudo refleja elementos de una etapa más alta para compartir esa perspectiva sobre un nuevo tema:

Profesor: Carlos, ayer nos diste una solución interesante al problema de robo del que hablábamos. Dijiste que necesitabas pensar sobre lo que es bueno para la sociedad y bueno para nuestros amigos. ¿Podrías tú, o algún otro, decirnos cómo ese argumento se podría aplicar al caso que discutimos hoy?

A veces, sin embargo, el grupo entero es incapaz de ver un conflicto moral concreto desde más de una perspectiva, y nadie ofrece un punto de vista más adecuado. Entonces le corresponde al profesor proponer los argumentos de un estadio superior:

(Al discutir el dilema de Heinz, la clase acaba de considerar la relación íntima entre el marido y la mujer, sus mutuas obligaciones, y si un «buen» marido debería robar por su mujer) (Elementos del estadio 3).

Profesor: Me doy cuenta de que nadie ha mencionado que la ley dice lo que hay que hacer en este caso. La ley dice que los propietarios de tiendas tienen derecho a proteger su propiedad contra los ladrones. ¿Podría alguien decirnos por qué se debe haber escrito esta ley y cómo podría cambiar la decisión de Heinz? (Elementos del estadio 4).

Clarificar y resumir

Otra estrategia de profundidad implica un cambio del rol del profesor de iniciar preguntas a clarificar y resumir lo que dicen los alumnos. Para esta fase de la discusión éstos han aprendido cómo enfocar las preguntas de conflicto moral: *ellos* pueden hacer las preguntas abiertas. El profesor se sitúa en una escucha más activa, uniendo elementos cruciales en el debate.

El profesor necesita controlar la discusión para que los alumnos se hagan conscientes de modos de razonamiento alternativos que presentan sus compañeros. Aunque los alumnos aprenden a tomar más la iniciativa para estimular el pensamiento de los demás, el profesor aún necesita mantener el enfoque que facilita los procesos de desarrollo del conflicto cognitivo y la asunción de roles.

El siguiente diálogo de una clase de psicología de los cursos once y doce, demuestra ese cambio en el rol del profesor. Los alumnos han estado discutiendo sobre la eutanasia y el suicidio. Toman la responsabilidad de dirigir sus comentarios a los demás y elaborar y estimular el pensamiento de los otros. El profesor puede, por tanto, dirigir su atención al grupo entero:

(Reenfoca; pone énfasis en un nuevo tema moral.)	*Profesor:*	El tema del suicidio es importante, pero quizá por un momento nos debamos limitar al de la eutanasia y si está bien o no tomar la vida de alguien o en qué momento pudiera estar bien.
	Mike:	No creo que estuviera bien en un médico, porque el médico no sabe......... vuelvo a lo de la mente, ¿vale? Un médico no sabe lo que piensa la persona tan bien como alguien cercano. Como que tú sales con preguntas del tipo ¿cómo sabes que se le ha ido la cabeza? Bueno, el hermano de una persona sabría si se le ha ido la cabeza y podría tomar la decisión adecuada, creo. Si de verdad quieres a la persona, harás lo que crees......... si lo que está bien es matar a la persona, eso es lo que harás. (Elementos del estadio 3).
	Jim:	Yo no quisiera ser quien les dijera que lo hicieran.
	Mike:	Digo en un caso de verdad extremo —como, por ejemplo, que acaba de perder a su novia—, yo no diría, sabes, bueno, te mato. Está sufriendo. Se le ha ido la cabeza. Le alimentan con inyecciones. No puede hacer nada por sí mismo. Si me pide.........
(Clarifica lo que ha dicho Mike.)	*Karen:*	Pero si no te lo pidiera, no lo harías por ti mismo.
	Mike:	No.
(Toma la perspectiva de otros.)	*Bob:*	Eso es un juicio muy personal. Para ti eso es mucho peor que perder a la novia, como decías, pero para otros a lo mejor no es así.
	Mike:	Digo que no hay ninguna esperanza en absoluto.
(Estimula la toma de perspectiva.)	*Karen:*	Y, ¿quién va a juzgar eso?
	Mike:	Alguien que le conozca muy bien.
(Complica las circunstancias.)	*John:*	Y, ¿qué pasa si no hay nadie que le conozca muy bien?
	Lisa:	Yo creo que las mismas personas dicen que quieren morir.
(Pone énfasis en el tema moral.)	*Jim:*	Sólo porque digas que quieres morir, ¿te da eso derecho a morir?
	Lisa:	Sí.
	Jim:	Puedes estar queriendo morirte un momento y al otro estar sintiéndote mucho mejor. Puedes pensar: «Necesito acabar con todo». Pero yo no pienso que una persona tenga el derecho de decidir: «Me debo matar», cuando todavía hay otro modo o razón para vivir.
(Pregunta «por qué» a sí mismo.)	*Mike:*	Digo cuando *absolutamente* no hay esperanza. Los miras y tomas distancias. Tenemos que mantenernos vivos porque eso es lo que hay que hacer. Tienes que mantenerlos vivos. Y, ¿por qué hay que hacer eso? Porque eso es lo que hay que hacer.
(Estimula la toma de perspectiva.)	*Karen:*	Y, ¿quién va a decir que tú eres quien tiene que decidir?
	Mike:	La persona que te pidió que le mataras.
(Clarifica y resume el razonamiento del grupo.)	*Profesor:*	Estáis diciendo varias cosas. La persona tiene que querer morirse y alguien cercano a él que le conoce bien tiene que estar de acuerdo en que eso es lo mejor. (Elementos del estadio 3) [13].

Este cambio en el rol del enseñante hacia una perspectiva orientada al grupo también quiere decir que el profesor puede pasar algún tiempo escuchando atentamente a los estadios de razonamiento que ofrecen los alumnos, e identificar los que *faltan*. El escuchar da al profesor más seguridad de saber lo que debe ser el siguiente nivel de complejidad cognitiva.

[13] SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents*, *ob. cit.*, págs. 113-114.

Es apropiado que el profesor introduzca alguna opinión personal o argumento moral una vez que los alumnos son capaces de mantener la discusión. Su propio interés a menudo disminuye la preocupación de que el profesor tiene la «respuesta correcta».

Preguntas y estrategias de asunción de roles

Las preguntas de asunción de rol están diseñadas específicamente para estimular la capacidad de los alumnos de tomar perspectiva. Asumir un rol, por supuesto, forma parte de la mayoría de las estrategias de interrogación. En este apartado nos referimos al tema de estimular las perspectivas de los alumnos desde un nivel egocéntrico a un nivel que considera los pensamientos, sentimientos y derechos de los demás.

Las oportunidades de asumir roles no están limitadas a discusiones de problemas morales. Para los alumnos que poseen una escasa capacidad cognitiva para adoptar el rol de otros, el tener experiencias concretas de esto puede ser un enlace importante entre su mundo y el de los demás. Recomendábamos anteriormente que los profesores desarrollen actividades de cooperación para los alumnos de enseñanza primaria. El *role-play*, debates y películas hechas por los alumnos o montajes que se centran en conflictos morales también estimulan la experiencia real en este sentido [14]. Como las otras estrategias de interrogación estas actividades son muy beneficiosas cuando los alumnos se centran en el *razonamiento* que usan los personajes para actuar en una situación. Esta adición importante a la asunción de roles (que normalmente acentúa la personalidad y conducta) da a los alumnos una oportunidad de «probar» los *pensamientos* de otra persona también. Este ensayo puede ser un primer paso para salir del pensamiento egocéntrico. Discutir el *role-play* después también lleva a estimular el desarrollo, porque proporciona a toda la clase la ocasión de participar.

Los adolescentes también se pueden beneficiar de experiencias reales de esto. Asumir el rol de tutor para un niño más pequeño, o de consejero de un compañero de escuela puede ayudar a desarrollar su capacidad de tomar perspectiva [15]. El esfuerzo de ayudar a otra persona anima al adolescente a ver el mundo a través de los ojos de esa persona.

Además, las oportunidades de asumir roles surgen durante la discusión, cuando los profesores plantean ciertas preguntas. El siguiente ejemplo, tomado de la segunda parte de la discusión de Margot Strom sobre el dilema del robo de la botella de leche, demuestra cómo el profesor puede cambiar el enfoque desde la perspectiva de una persona en el dilema, a otra. En este caso, Margot Strom pide a los alumnos que cambien su pensamiento del hombre al que se le están muriendo de hambre los niños, al lechero que podría quedar afectado por la decisión de ese hombre:

---

[14] Ver por ejemplo GRIMES, P. M.: *Ob. cit.*

[15] Sobre sección por edades ver ATKINS, V. S.: *High school students who teach: an approach to personal learning*. Harvard University, 1972.

Ver DOWELL, R. C.: *Adolescents as peer counselors: A program for psychological growth*. Harvard University, 1971. MACKIE, P.: *Teaching counseling skills to low achieving high school students*. Boston University, 1974.

(Se centra en la toma de perspectiva.)	*Profesora:*	Desde el punto de vista del lechero, ¿cómo quedaría afectado si el hombre roba la leche?
	Chico:	Yo diría que la gente probablemente pensaría que el lechero los engañó y tendrían una pelea o algo con él, y como no hay pruebas en ningún caso, el lechero perdería su negocio.
	Chico:	Podría perder el empleo.
(Reenfoca)	*Profesora:*	Entonces, ¿cambia eso la situación para vosotros?; ¿deberíais pensar en el lechero?
	Chico:	No sé. Cambia la situación, pero no sé aún.
	Profesora:	¿Rick?
	Rick:	No sé, esto es lo que creo que debería ser la posición del lechero. Diría: «Yo no fui». «No es mi leche; a mí no me importa lo que le pase, no es mía. Yo la reparto, pero no tiene nada que ver conmigo. No me importa. Cuando yo la pongo a su puerta, es asunto suyo, no mío. Sácalo de mi vida, no quiero ni oír hablar de eso». (Elementos del estadio 2).
	Profesora:	Ralph y luego Dave; no hemos oído a Dave.
	Ralph:	El lechero diría: «Yo la dejé ahí».
(Escuchando)	*Profesora:*	Eso es lo que Irene dijo antes. ¿Estás de acuerdo con Irene?
	Ralph:	«... yo la dejé ahí, puse cuatro botellas de leche, quizá alguien cogió una pero yo... yo soy responsable hasta que las cogen, pero he hecho mi trabajo y no es culpa mía, ni de ellos. Quizá la empresa les debería dar otra botella de leche, pero no me debería echar del trabajo».
	Dave:	En lo que se refiere al lechero, esto le puede costar el empleo, si ya alguien le dijo algo, como: «Quizá debería llamar a la puerta y asegurarse de que la reciben».
(Estimula la toma de perspectiva.)	*Profesora:*	¿Piensas que si el lechero vio al hombre robar la leche... El está hablando con el hombre que le vio robarla; el hombre le dice al lechero: «Mis niños se están muriendo de hambre; necesito esta leche y la tengo que coger de algún sitio, así que la cojo de esta puerta». ¿Qué piensas que le diría el lechero?
	Chica:	«Por esta vez, que pase, pero yo no creo que lo debas hacer otra vez, porque quizá tenga que informar y me puede costar el empleo».
(Estimula el conflicto.)	*Profesora:*	¿No piensas que le diría que la devolviera, que eso es robar? *(La discusión continúa.)*

El llevar debates con adolescentes cuya capacidad de asumir roles se limita al razonamiento egocéntrico es difícil porque ellos han pasado muchos más años en este modelo preconvencional que los niños que razonan al mismo nivel. El asumir roles de manera egocéntrica debe dar lugar a una preocupación por otros si se quiere que el adolescente pase de un razonamiento moral preconvencional al convencional. Un modo de estimular los comienzos de apreciación de otros es recurrir a los lazos familiares. El afecto y la lealtad a personas fuera de uno mismo se desarrolla primero en relación a la familia.

El profesor en el ejemplo que ofrecemos a continuación, demuestra la importancia de centrarse en la asunción de roles cuando los adolescentes están a un nivel de razonamiento moral preconvencional. El profesor trata de seguir la lógica de los alumnos en su nivel de razonamiento y, al mismo tiempo, estimular su capacidad de ver más allá de sus propias necesidades. Esta clase de ciencias sociales de enseñanza media está discutiendo los conflictos legales y morales que rodean a un grupo de chicos

que roban coches. La clase explora el tema de la amistad y su relación con las relaciones de una banda. El dilema y el tema de la amistad son opciones apropiadas para estimular el paso del nivel preconvencional al convencional. Uno de los chicos de la clase acaba de definir a un amigo desde una perspectiva del estadio 2:

	Larry:	Un amigo es un amigo mientras le ves... ¿Sabes por qué digo que un amigo es un amigo mientras te puedes fiar de él? Puedes andar por ahí robando y de repente, se puede volver a hacértelo a ti...
(Indagación entre-temas.)	*Profesor:*	¿Piensas que la confianza es más importante que estar fuera de la cárcel?
	Ed:	Mira... depende de lo que los demás sean para ti, por ejemplo, que *quieras* que confíen en ti o no.
(Indagación aclaratoria.)	*Profesor:*	¿Así que es importante para ti si son de verdad tus amigos?
	John:	Claro. Yo probablemente los acusaría de todos modos, pero no estaría tan dispuesto a ello si fueran mis amigos.
	David:	Yo podría dar un año en la cárcel por mis amigos. Sería un problema, pero lo daría. (Elementos del estadio 3).
(Hace preguntas para acentuar argumentos del estadio siguiente.)	*Profesor:*	¿Tú delatarías a tus amigos, Larry?
	Larry:	Depende si me gusta. O si quisiera verles sufrir... (Elementos del estadio 2).
(Asunción de roles y recurso a lazos familiares.)	*Profesor:*	Larry, ¿y si la persona a la que tienes que delatar fuera tu hermano?
	Larry:	No me chivaría de mi hermano.
	Profesor:	¿Y qué diferencia hay?
	John:	Yo no lo podría hacer si fuera mi hermano. No podría delatar a mi hermano.
(Indagación de tema específico.)	*Profesor:*	¿Y qué hace a un hermano distinto de un amigo?
	John:	La sangre. La sangre es más espesa que el agua. Aunque mi hermano no me gustara o le odiaria, yo no lo podría delatar. La sangre es más espesa que el agua. (Elementos del estadio 3).
	Paul:	Yo no estoy tan seguro. No iría a la policía si fuera mi hermano, pero si yo estuviera en una situación dolorosa y la policía me estuviera haciendo presión, no pensaría que estaba mal hablar. No es culpa mía. Es mi hermano el que se metió en problemas y es problema suyo. (Elementos del estadio 2) [16].

En ese corto fragmento vemos al profesor tomar la responsabilidad activa de introducir un marco de referencia más amplio y de animar a otros alumnos con perspectivas distintas a participar. En teoría, la forma más efectiva de estímulo cognitivo desde un punto de vista de desarrollo es un comentario o pregunta (hecha por un alumno o el profesor) que está a un nivel ligeramente más alto. Este no preguntó a los alumnos lo que pensaría la gente en la sociedad si todos pensaran como lo hicieron ellos. Esa cuestión sería más estimulante para los que ya fueron capaces de tomar la perspectiva de un grupo de amigos. Más bien el adulto primero clarificó el concepto de amistad de los alumnos para adoptar su perspectiva. Entonces presentó la primera perspectiva posible más allá de la propia, la de la familia: «¿Qué pasaría si la persona a la

[16] TABOR, D. y otros: *A report to the staff of the law in a free society project*. Harvard University Graduate School of Education, Center for Moral Education, 1976, págs. 26-28.

que tuvieses que delatar fuera tu hermano? ¿Qué hace a un hermano distinto de un amigo?». Era igualmente importante para él ayudar a Larry y Paul a escuchar lo que John y David tenían que decir sobre la amistad, porque ellos demuestran aptitud para tomar una perspectiva que incorpora nociones de confianza, lealtad y obligación hacia los demás, que son características de la asunción mutua de roles en el estadio 3.

Las cuatro clases de estrategias de preguntas a fondo que se presentan en este apartado aumentan el conflicto cognitivo y extienden la habilidad de los alumnos de asumir roles. Aunque ponemos el énfasis en la interrogación como la capacidad más importante, el *role-play* y los comentarios del profesor iniciados con el mismo fin también facilitan el desarrollo moral. En todas estas modalidades, es probable que se desarrolle con el tiempo un cambio en la estructura del razonamiento moral de los alumnos. Aprender a hacer preguntas efectivas es un arte que requiere paciencia y práctica.

NOTA: DOS PRECAUCIONES

Se deben hacer dos advertencias de precaución al concluir esta exposición del rol del profesor al estimular el conflicto cognitivo y la toma de perspectiva social. Ambas se refieren a la noción de estímulo.

Precaución 1: No sólo estimular. El proceso del desarrollo moral implica tanto estímulo del razonamiento a niveles más altos como la expansión del razonamiento a nuevas áreas de pensamiento. En este capítulo hemos puesto el énfasis en el rol del profesor de exponer a los alumnos a una perspectiva ligeramente más compleja que la propia para facilitar el cambio de estadio. Pero igualmente importante es la necesidad del profesor de ofrecer a los alumnos nuevas situaciones de *contenido* para el debate. Por ejemplo, una clase de ciencias sociales de enseñanza media que esté discutiendo temas morales y la ley, debe considerar conflictos morales en tanto en cuanto afectan a las relaciones sociales también. Este uso ampliado del razonamiento es necesario porque el crecimiento moral no ocurre simultáneamente en distintas áreas. Hemos visto, por ejemplo, que tomar la perspectiva de miembros de la familia normalmente surge antes de que se pueda comprender a un grupo de amigos o vecinos, y ciertamente, antes de adoptar la perspectiva de personas de autoridad.

Este estímulo horizontal recuerda la teoría del *décalage* de Piaget (ver el capítulo 2), el proceso por el que las personas solidifican y «extienden» su modo actual de ver el mundo para que incluya un número mayor de actividades. Es el modo en que el pensamiento de los alumnos madura en un estadio antes de que se puedan beneficiar de la apertura al siguiente. La práctica de aplicar juicios morales a muchos tipos distintos de conflicto ético es crucial para el continuo crecimiento del razonamiento moral.

Precaución 2: No sobreestimular. La segunda precaución presenta la pregunta sobre cuánto estímulo facilita el desarrollo moral. El estímulo en una enseñanza que busca el desarrollo se puede describir con palabras como «retar», «activar», «expandir el pensamiento». Corremos el riesgo de tener excesivo celo, sin embargo, al utilizar

este concepto en la práctica. La sobreestimulación puede producirse cambiando la característica del proceso a una de «empujar», «acelerar» y «apresurar».

Piaget define la idea de acelerar el desarrollo como la «cuestión americana» [17]. El se opone a la idea de tratar de apresurar el crecimiento de las capacidades de razonar en los niños para pasar por las etapas de desarrollo cognitivo. Otro experto en desarrollo, William Perry de la Escuela Superior de Educación de Harvard, a menudo hace una analogía entre la enseñanza para el desarrollo y la intervención en el proceso de ayudar a una planta a crecer. De acuerdo, dice, la comparación es imperfecta; una planta, como organismo, no tiene la complejidad de los procesos de desarrollo humanos. Sin embargo, su ritmo es sencillo e importante. Para asegurarte de que tu planta va a continuar creciendo, necesitas regarla, proveerla de sol y fertilizarla periódicamente. Pero tirar de las hojas o del tallo no la va a ayudar a hacerse más alta. De hecho, estas acciones impedirán su crecimiento. La lección es válida para las personas también. Hay una diferencia significativa entre promover el crecimiento de los alumnos y «obligarlos» a crecer.

Del mismo modo en que estamos contra la sobreestimulación, también criticamos la estimulación sola. Tanto el estímulo como el apoyo son necesarios para una enseñanza efectiva. Los profesores tienen que estimular el pensamiento de los alumnos. También tienen que aceptarlos y respetarlos como personas, sea cual fuere su pensamiento. Nuestros alumnos necesitan apoyo en sus esfuerzos para incorporar nuevos modos de experimentar el mundo. Las palabras de dos profesores de lengua de ciclo superior sugieren el beneficio del estímulo con apoyo:

> «En una atmósfera de amor y apoyo, la presión puede de hecho tener un impacto positivo precipitando el desarrollo moral a medida que el adolescente lucha para encontrarle sentido a las aparentes contradicciones con que se encuentra. Debemos aprender a dejar a nuestros niños libres para que puedan libremente entrar en interacción con el mundo que les rodea; debemos permitirles luchar con las incongruencias de la vida, y confiar en que sacarán su sentido» [18].

Crear un clima en la clase

RAZONES

El aprender a desarrollar estrategias de clase que estimulen el conflicto cognitivo y asunción de roles sociales requiere práctica y experiencia. Una educación moral eficiente, con todo, no es posible sin técnicas de enseñanza previas porque la interacción en una clase de educación ética exige que los alumnos vayan más allá de un mero compartir información. Deben comenzar por revelar sus pensamientos y sentimientos

[17] Ver por ejemplo PIAGET, J.: «Equilibration and the development of logical structures», en: TANNER, J. M. y INHELDER, B.: *Desarrollo infantil*. Morata, Madrid. Ver también: PIAGET, J.: «Piaget's theory», en MUSSEN, P. H.: *Carmichael's manual of child psychology*. John Wiley, Nueva York, 1970.

[18] BRAMBLE, G. y GARROD, A.: *Ethics I, Friendship: An experimental curriculum in moral development which uses literary works as vehicles for moral discussions*. 1976, pág. 34.

sobre unas creencias básicas. Introducir temas morales desde una perspectiva de enseñanza para el desarrollo significa que el profesor no sólo ayuda a los alumnos a compartir sus opiniones sobre problemas morales, sino que también les pide que compartan las razones sobre las que se basan esas opiniones. Es preciso un clima en el que sea posible la apertura de uno mismo.

El diario de una profesora de ciencias sociales en Albany, Nueva York, al reflexionar sobre sus primeros intentos como educadora moral, acentúa la importancia de unas técnicas básicas de enseñanza.

> «Al reflexionar sobre estas experiencias me doy cuenta de que mis expectativas son muy altas; creo que la educación moral o de valores es tan importante que me gustaría ver sus resultados inmediatamente. Como no tengo criterios por los que juzgar, ni he tenido muchas clases con las que comparar, me he sentido fracasada. Además, me he saltado en mis clases muchos pasos preliminares (como las técnicas de discusión), asumiendo que las sabrían o que se "entonarían" sobre la marcha.
>
> El curso que viene trataré otra vez, pero en dosis más pequeñas y espero que mis alumnos serán "mejores personas" en sus propias vidas» [19].

Un mensaje importante en sus comentarios es que los «pasos preliminares... como las técnicas de discusión» son una parte esencial de la educación moral. Es necesario una atmósfera de aceptación en que la confianza, la simpatía, el respeto y la justicia sean cultivados intencionalmente, si queremos que haya desarrollo, porque los alumnos necesitan saber que pueden correr riesgos, escuchar a otros y ser escuchados a su vez. El crear un clima positivo en el aula es parte de cualquier enseñanza efectiva y no está limitado a las clases que ofrecen estímulo al razonamiento moral del alumno [20].

La importancia de una atmósfera de confianza y respeto a menudo se pasa por alto en los debates sobre la práctica de la educación moral, y sin embargo es crucial para el proceso total. Se ofrece una serie de cinco estrategias de enseñanza que pueden ayudar a promover ese clima. Incluyen la importancia de la colocación de la clase, los grupos, la aceptación, técnicas de escucha y comunicación y el cultivo de la interacción entre los alumnos. Estas técnicas van junto con las otras estrategias que se discuten a lo largo del capítulo. No se deben ver como ejercicios aislados de preparación; son parte del curso «real», tanto como la discusión de temas morales.

CREAR UN CLIMA FACILITADOR

Disposición del aula

Una disposición de los asientos que lleve a un debate entre adultos es fundamental. El colocar las sillas o pupitres en círculo o cuadrado, con el profesor sentado entre el grupo da a todos la oportunidad de verse y de dirigir los comentarios de frente. El que los alumnos se sienten en sillas, pupitres, o en el suelo depende de lo cómodo que esté el profesor con la informalidad y, hasta cierto punto, del clima del resto del colegio. Lo

[19] HERSH, R. H. y JOHNSON, M. J.: *Values and moral education in schools*. Schenectady City School District, State Universitary of New York at Albany, 1977, págs. 10-11.

[20] Ver por ejemplo HUNT, M. P. y METCALF, L. E.: *Teaching high school social studies*. Harper and Row, Nueva York, 1968. Y LEWIN, K.: *Resolving social conflicts*. Harper & Bros, Nueva York, 1948.

importante no es la relajación o comodidad física, sino la comunicación entre los estudiantes y el profesor.

La ventaja de una disposición en círculo es que se puede favorecer el contacto no-verbal tanto como el verbal. Esto es muy importante para los alumnos menos expresivos oralmente. En colegios donde los alumnos están acostumbrados a sentarse en filas o en mesas aisladas, al profesor le puede costar mucho trabajo animar a los alumnos a sentirse cómodos con la nueva colocación. Nuestra propia experiencia con adolescentes de los primeros años acentúa la persistencia que necesita el profesor para aceptar la responsabilidad de la disposición de la clase.

> «Me di cuenta de que los alumnos no estaban acostumbrados a tener debates que tuvieran por objeto escuchar las ideas y opiniones de los demás. Una evidencia de la novedad de esta experiencia fue que para cada sesión de clase durante este período preliminar, llevaba por los menos cinco minutos ayudar y animar a los alumnos a mover sus sillas para sentarse en círculo (aunque yo habría colocado las sillas en círculo *antes* de que ellos entraran). Además, los alumnos gritaban sus respuestas y se interrumpían impulsivamente unos a otros casi sin darse cuenta» [21].

Grupos

La importancia de una colocación que lleve a la discusión tiene implicaciones para agrupar a los alumnos. El dividirlos en parejas o grupos pequeños de 3 a 5 miembros ayuda a crear un sentimiento de confianza y cooperación. Los grupos pequeños conllevan menos riesgo en la apertura, especialmente cuando los alumnos comparten sus ideas sobre problemas morales por primera vez. En ellos los estudiantes necesitan tareas específicas, definidas claramente, para sentirse seguros de sí mismos.

Se han usado dos formas de pequeño grupo, particularmente como técnicas *iniciales* para los profesores. Se utilizan con frecuencia cuando éstos están aprendiendo a conducir debates, especialmente de dilemas hipotéticos[22]. Con todo, estas estrategias se limitan en su efectividad al paso del tiempo. En un principio pueden ayudar a los alumnos y al profesor a empezar a reconocer la importancia de centrarse en el razonamiento.

Estrategia 1: Se pide a los alumnos que se dividan en tres grupos pequeños dependiendo de los que están de acuerdo, en desacuerdo, o sin decidirse sobre la solución de un problema moral concreto. Cada grupo discute y apunta las mejores razones de los miembros para resolver el conflicto en la manera en que lo hacen. El profesor entonces circula entre los tres grupos, ayudando a los alumnos a descubrirr sus razones. Al final de este trabajo pide a cada grupo que dé su lista a la clase para comparar y seguir el debate.

Como estrategia inicial esta técnica ayuda a los alumnos a sentirse cómodos en las discusiones morales, porque se les pone en un grupo de personas que están de acuerdo

[21] PAOLITTO, D. P.: *Role-taking opportunities for early adolescents, ob. cit.*, pág. 116.

[22] Ver BEYER: *Conducting moral discussions in the classroom, ob. cit.* O KOHLBERG, L.; COLBY, A.; FENTON, E.; SPEICHER-DUBIN, B. y LIEBERMAN, M.: «Secondary shcool moral discussions programs led by social studies teachers», en *Collected papers in moral development and moral education.* Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass., 1975.

con ellos. Al mismo tiempo, pueden ver que sus compañeros pueden tener la misma opinión, pero por razones muy distintas. Estas razones, por supuesto, reflejan diferentes estadios del desarrollo moral.

Estrategia 2: El profesor organiza la clase en grupos al azar de alumnos que tienen distintas soluciones para un conflicto moral. Cada pequeño grupo tiene una discusión abierta de sus diferencias de opinión, poniendo en común sus razones. Este método es más abierto que el de la primera estrategia. Los profesores que se preocupan de que a un grupo concreto de alumnos les faltan técnicas de discusión preliminares podrían encontrar estos grupos demasiado poco estructurados, y por lo tanto menos productivos que los grupos de la estrategia 1. Sin embargo, como la primera estrategia, este procedimiento ayuda a los profesores a empezar a identificar la gama de estadios de razonamiento moral que se usan en sus clases.

Ejemplo de la estrategia 1: En una clase de últimos cursos de ciclo medio o principio del superior, un profesor podría encontrar los siguientes informes de tres grupos que discutieran el dilema de Heinz:

Grupo A: Heinz debería robar el medicamento porque...

1. Su esposa se enfadaría mucho con él si se enterara de que él no lo haría por ella. Le mataría. (Elemento el estadio 1).
2. Después de todo, su mujer le ha estado haciendo la comida todos estos años y ha cuidado de la casa. Se lo debe. (Elementos del estadio 2).
3. Y ¿qué si algún día se enferma él? Si ella está viva, se puede vengar cuando él esté enfermo y no ayudarle tampoco. El no querría eso. (Elementos del estadio 2).
4. Bueno, un buen marido haría eso por su mujer. Se han querido todos estos años y él tiene obligación para con ella porque tienen una buena relación. El sabe que si la situación fuera al revés, ella haría lo mismo por él. (Elementos del estadio 3).

Grupo B: Heinz no debería robar la medicina porque...

1. Va contra la ley. Si le cogen a lo mejor va a la cárcel. (Elementos del estadio 1).
2. ¿Y si ella nunca hizo nada por él? ¿Por qué tiene él que hacerlo? Probablemente ella no robara por él, así que él no debe robar por ella. (Elementos del estadio 2).
3. Es culpa del farmacéutico si se muere, no de Heinz. El no pudo hacer nada. Puede decir que no lo pudo hacer, porque el farmacéutico no le dejó comprar la medicina. No está bien robarle algo a alguien sin pagar por ello. El farmacéutico dice que él también necesita el dinero. (Elementos del estadio 2).
4. No lo debe hacer. No está bien. Si lo fuera a consultar con su mujer, ella diría que en su lugar no estaría bien que ella lo hiciera tampoco. Si eran un buen matrimonio, ella podría verlo desde este punto de vista y ver que él no puede hacer nada. (Elementos del estadio 3).

Grupo C: Indeciso sobre si Heinz debe robar la medicina o no...

1. No se puede decidir porque robar está mal. Pero, por otra parte, quizá no se le castigue tanto y no tenga que ir a la cárcel. Eso depende del juez. A lo mejor le deja salir fácilmente. Pero quizá sea un juez duro. (Ambiguo).
2. Heinz no quiere ir a la cárcel, pero quiere a su mujer y ella tiene tanto dolor. Ella ha sido una buena esposa todos estos años, dándole todo lo que él deseaba. (Elementos del estadio 2).
3. Es difícil decidir. Sabe que el farmacéutico no tiene razón, pero él está cogido en medio. Quiere a su mujer y ella tiene muchos dolores. De todos modos, un buen marido, lo haría por su mujer. Pero ella también sabe que eso va contra la ley y él se da cuenta que ella no querría que desobedeciera a la ley. El respeta su punto de vista. (Elementos del estadio 3).

Proponer modelos de aceptación

Una tercera técnica vital para el profesor es la habilidad de proporcionar modelos de conducta que comuniquen respeto y aceptación, tanto para la persona como para sus pensamientos y sentimientos. Los orientadores a menudo llaman a esta actitud «una mirada positiva incondicional».

Una atmósfera que no juzgue es indispensable si queremos que los alumnos sientan que pueden compartir abiertamente sus ideas sobre temas morales. El profesor es un participante que establece modelos, que pone el *standard* de la actitud de la clase hacia el aprendizaje, así como las actitudes de los alumnos hacia las ideas de los demás.

Es difícil evitar enviar mensajes con un juicio a los alumnos. Como profesores, no podemos ahogar nuestras propias respuestas emocionales al conflicto moral. Ni quisiéramos hacerlo. Incluso si nos empeñáramos en eliminar un estilo verbal o un vocabulario que comunique alabanza o culpa, todavía tenemos un amplio repertorio de gestos, caras y tonos de voz que transmiten nuestras reacciones personales a lo que dicen los alumnos.

Como se sugiere en la exposición de las estrategias de interrogación, la práctica de la educación moral camina en la cuerda floja. Pedimos al profesor que dé modelos de conducta que ayuden a cada alumno a sentirse aceptado como una persona única, y, al mismo tiempo, que establezca un modelo para el desarrollo de un repertorio de respuestas más amplio para las ideas de otras personas. Esto es, necesitamos aceptar a la *persona* al mismo tiempo que estimulamos su *pensamiento*. Las variaciones de la respuesta del profesor van desde apoyar, estar de acuerdo y animar la elaboración de las ideas de los alumnos, hasta cuestionar, interpelar y adoptar la posición de abogado del diablo.

A menudo los alumnos necesitan que se acepten sus sentimientos *antes* de que se ponga un reto a sus pensamientos. Esto es verdad especialmente cuando el tema moral provoca una intensa emoción. El explorar las reacciones de los alumnos es, pues, necesario porque están demasiado metidos en su propio punto de vista para considerar el de nadie más. El ejemplo que proponemos demuestra este punto en una clase de educación sanitaria de octavo curso. Como parte de su programa, los alumnos están discutiendo la ética médica con un pediatra de la localidad. El médico acaba de preguntar: «Si tu mejor amigo tiene leucemia y tus padres te dijeran que él no lo sabe, ¿se lo debes decir?».

	Angela:	No, de ninguna manera.
	Sara:	No, yo personalmente no lo haría porque sería difícil estar ahí y no decírselo.
	Angela:	Lo primero, él no me lo preguntó. No es asunto nuestro decirle cuánto va a vivir.
(Trata de estimular una opinión distinta, un «sí» o «no sé»)	*Adulto:*	Pero tú eres una de las personas más importantes en su vida.
	Angela:	Si alguien se lo tiene que decir, que sean sus padres. *(Silencio).*
	Peter:	*(con emoción)* ¡Yo ni le vería!
	Ramón:	Yo tampoco le vería. Tendría miedo de ir a decírselo. *(Varios discuten acaloradamente.)*

(Acepta sus sentimientos.)	*Adulto:*	Tendría problemas en aceptarlo.
	María:	Me molestaría. Me quedaría ahí y si le viera, me echaría a llorar. Quizá no se pueda aguantar más.
(Acepta sus sentimientos.)	*Adulto (con cariño):*	Sí, podrías llorar si le vieras, y él te vería llorar. Sí, eso es duro [23].

En otro ejemplo, un profesor de enseñanza secundaria ofrece un modelo de una posición no-evaluativa hacia un alumno al mismo tiempo que pregunta sus ideas. El maestro se hace interrogador, casi un abogado del diablo. El contexto de este corto diálogo es un debate en una clase de psicología sobre el cortometraje *When Parents Grow Old* (Cuando los padres se hacen viejos) de la película *I never sang for my Father* (Nunca canté para mi padre) [24]. El hijo en la película, Gene, está tratando de decidir si llevar a su padre anciano a un asilo o no:

(Complica las circunstancias y acentúa el tema moral.)	*Profesor:*	Supongamos que el padre de Gene se puso peor y estaba seriamente incapacitado y le pidió a Gene que lo matara como un acto de piedad. ¿Debe Gene hacer eso?
	Bob:	No puedo responder, porque yo no creo que le pudiera pedir a nadie que lo hiciera por mí.
(Pregunta «por qué».)	*Profesor:*	¿Por qué no?
	Bob:	Sabía que ibas a preguntar eso. ¿Por qué vas a poner el peso en los hombros de otro? Si tienes valor suficiente para pedirle a otro que lo haga por ti, no te va a llevar mucho más que lo hagas tú mismo.
(Asume el rol.)	*Profesor:*	¿Estaría bien que el padre lo hiciera él mismo?
	Bob:	No digo que estuviera bien. Sólo digo que no veo cómo se le puede pedir a otra persona que se deshaga de ti.
(Personaliza el conflicto.)	*Profesor:*	¿Estaría bien que te lo hiciera?
	Bob:	Creo que en último término es cosa de él. Pero la pregunta difícil es si está lo suficientemente bien como para decidir esto o no.
(Pone el argumento en la etapa 4 para sacar una decisión.)	*Profesor:*	¿Y qué hay del argumento de que la vida humana es sagrada y que nadie en ningún caso la debe quitar? [25]

Bob aquí está confuso sobre su posición en el argumento. El profesor tiene paciencia con la confusión del adolescente, manteniendo un diálogo con él, al mismo tiempo que estimula su pensamiento pidiéndole que personalice el dilema y asuma roles. El profesor por fin presenta un argumento del estadio 4, un nivel de complejidad que piensa que ayudará a ampliar el pensamiento de Bob.

---

[23] PAOLITTO, D.: *Role-taking opportunities for early adolescents, ob. cit.*, pág. 376.

[24] Esta es una de las series de films titulada *Searching for values*, que puede adquirirse en Learning Corporation of America (Nueva York). Son fragmentos cortos de films sobre conflictos morales.

[25] SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents*, *ob. cit.*, pág. 111.

Técnicas de escucha y comunicación

Una cuarta técnica de enseñanza necesaria es la habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos y la de promover esas mismas capacidades en ellos. El profesor y los alumnos necesitan técnicas de comunicación efectivas porque, como en cualquier discusión de pensamiento, 1) las personas necesitan ser capaces de seguir la fluencia de temas y sentir que pueden hacer una contribución apropiada; y, lo más cercano al marco de Kohlberg, 2) los participantes en un debate moral oyen y responden a temas con modos variados de pensamiento a causa de sus diferencias de desarrollo.

Si los profesores van a ayudar a los alumnos a captar esas diferencias, deben asumir la responsabilidad principal de aprender a escuchar atentamente lo que dicen. Es demasiado corriente oír de los estudiantes lo que queremos oír desde nuestro propio marco de razonamiento. Esto es, nuestra idea preconcebida de lo que es la «respuesta correcta» nos impide entender verdaderamente el modo en que los alumnos ven la misma situación. Por lo menos hay dos pasos importantes en el aprender a escuchar: aprender a comunicar escuchando y recordando el diálogo a pesar del tiempo.

Aprender a comunicar escuchando. El profesor tiene que ser activo para establecer el modelo de «escuchante» cuando la clase empieza a discutir temas morales. El comunicar que se ha oído correctamente lo que ha dicho la otra persona puede hacerse de tres formas: comprobar la comprensión, pedir clarificación y animar a la elaboración.

1. Comprobar la comprensión:
   ¿Quieres decir ....? ¿Dices que ....?
   Déjame repetir lo que acabas de decir.
   ¿Puede alguien decirnos con sus propias palabras lo que .... acaba de decir?
2. Pedir clarificación:
   Algunas personas parecían confusas (respondiendo a pistas no-verbales). ¿Podríais decir lo que no entendéis?
   Creo que entiendo la primera parte de lo que dices. Pero me perdí cuando empezaste a decir .... ¿Lo podrías decir otra vez de otra manera?
   No estoy seguro de que entiendo lo que se acaba de decir. ¿Alguien me puede ayudar?
3. Animar a la elaboración:
   ¿Nos puedes dar un ejemplo de lo que acabas de explicar?
   ¿Puedes pensar en un momento cuando la situación de la que estamos hablando te pasó a ti o a alguien que conoces?
   ¿Nos puedes hablar un poco más de lo que acabas de decir?
   A veces la gente habla de .... para describir lo que estás diciendo. ¿Es eso parecido o distinto de lo que acabas de decir?

Hemos señalado que las palabras se usan de manera distinta en distintos momentos del razonamiento moral. El educador que pregunta: «¿Qué quieres decir con meterte en líos?» hace una pregunta genuina. En realidad no sabe nada más que *preguntando* cuál de las siguientes ideas quiere expresar un alumno concreto.

Meterse en líos quiere decir...

1. Que te coja tu padre y te castigue. (Elementos del estadio 1).
2. Ir a la cárcel. (Elementos del estadio 1).

3. Que tu amigo se vengue por algo que le hiciste. (Elementos del estadio 2).
4. Que tu amigo se enfade contigo y no confíe en ti más y eso podría destruir la buena relación que tenéis. (Elementos del estadio 3).
5. Hacer algo malo de modo que los otros niños no piensen más que eres bueno y no te quieran más. (Elementos del estadio 3).
6. Desobedecer la ley que la sociedad ha establecido para guardar el orden y evitar el caos. (Elementos del estadio 4).

Hay otra razón para tener claro el significado de las palabras que usan los alumnos. si no tenemos claro el significado se nos puede acusar de poner palabras que los alumnos no tuvieron intención de decir ni entendieron. En ambos casos, los estudiantes captan pronto el mensaje de que el profesor tiene la «respuesta correcta» y de que sus opiniones no valen mucho.

Finalmente, tenemos que ser conscientes de que los educadores morales están en una posición complicada en cuanto se refiere a lo que constituye «buena» escucha. Asumir el rol de *sólo* confirmar o reflejar lo que dicen los alumnos, al pasar el tiempo no les va a abrir a una etapa superior de razonamiento moral. Aun así, no podemos estimular el pensamiento de los alumnos *hasta* que escuchamos lo suficientemente bien para saber qué es lo que estamos estimulando. Sin técnicas de escucha y comunicación, el profesor no puede practicar con precisión la estimulación cognitiva. En este sentido, las técnicas de escucha y comunicación son prerrequisitos para cualquier técnica específica de interrogación.

Recordar el diálogo con el tiempo. El segundo tipo de técnica de escucha para que los profesores desarrollen es la habilidad de recordar lo que los alumnos dijeron después de un tiempo. El profesor tiene la responsabilidad de ser el historiador del grupo por tres razones principales: 1) el que recuerda con precisión lo que los alumnos dijeron de un día para otro y de una semana para otra actúa como modelo para que ellos hagan lo mismo; 2) él demuestra interés por los alumnos como valiosos contribuidores a lo que aprende la clase, y, de particular importancia en el modelo de Kohlberg, 3) los alumnos aprenden a entender el modelo de su propio pensamiento y a diferenciar entre los distintos tipos de razonamiento en la clase:

> Sabía que dirías eso, Susan. Ese es el mismo argumento que diste ayer cuando hablábamos sobre si se debe o no robar en una tienda.
> Me imagino que no he cambiado mucho de opinión. Aún pienso que ir contra la ley está mal.
> No sé lo que pienso ahora. Mike acaba de decir algo que me hizo cambiar de opinión.

Este tipo de reconocimiento, el refinar la propia habilidad para oír distintos estilos de razonamiento, es crucial para el desarrollo moral de los alumnos. Necesitan oír las diferencias en los argumentos de los demás para ser estimulados por lo que otros tienen que decir. Por esta razón, el profesor necesita animar a los individuos y al grupo entero a recordar los comentarios importantes anteriores. Ayuda, por tanto, que el profesor tome notas de la clase a través del tiempo.

En el siguiente diálogo de una clase de séptimo u octavo grado, el profesor desempeña el papel de historiador del grupo. Los alumnos, están discutiendo su juego de roles sobre si un policía debería arrestar a su amigo por conducir embriagado:

(Hace una pregunta «por qué».)	*Profesor:*	Brian, ¿cuál crees que es la mejor razón para arrestarle?
	Brian:	Porque el jefe le dijo que arrestara a los conductores borrachos. (Elementos del estadio 1).
(Anima a la elaboración.)	*Profesor:*	¿Y si no lo hace?
	Brian:	Porque dijeron que lo hicieras y si no lo haces .... *(La sirena de la policía suena fuera de la clase. Muchos comentarios: «¡Ahí está el policía ahora! ¡Ahí van!». Risas.)*
(Repite)	*Profesor:*	Está bien, ¿qué estabas diciendo de si no lo hace?
	Brian:	El policía se puede ver en un problema.
	Sara:	No se mete en problemas si no persigue al coche, pero aun así, si tienes un trabajo de policía, se supone que lo harás. (Elementos del estadio 3).
	Mei-ling:	Si tiene un accidente o algo, es responsabilidad suya no detenerle.
(Pidiendo clarificación.)	*Profesor:*	¿Responsabilidad de qué modo?
	Mei-ling:	Es como si un barman le sigue dando bebidas a alguien que ya está borracho, es responsabilidad *suya*. (Elementos del estadio 3).
(El rol de «historiador del grupo» al referirse a un comentario anterior de Luther, en la misma etapa que Mei-ling.)	*Profesor:*	Pienso también, en un comentario que hizo Luther la primera semana cuando hablábamos de quitarle una silla a alguien de atrás, y dijiste, Luther, que era responsabilidad del *grupo*, no sólo del profesor y de los alumnos que se estaban peleando. ¿Se parece a eso, Mei-ling? (Elementos del estadio 3). *(Silencio; todo el mundo escucha atentamente.)*
	Mei-ling:	Sí ....
(Acentúa las diferencias en argumentos del estadio.)	*Profesor:*	¿Sería una clase de responsabilidad distinta que meterse en problemas con el jefe de policía? [26]

Animar a la interacción entre alumnos

Una quinta técnica preliminar de enseñanza implica el combinar las cuatro técnicas previas en un estilo de interacción que anima al diálogo de los alumnos entre sí. La mayor parte de nuestra exposición se ha centrado en la importancia del profesor como establecedor activo de modelos en la clase. Puede parecer que él es la fuerza controladora de la educación moral en la clase. El objetivo más importante, sin embargo, de dar modelos de estas actitudes y técnicas es *ayudar a los alumnos a entrar en interacción.* Esencialmente, el profesor trata de promover las mismas técnicas en los alumnos.

Pueden surgir dos resultados cuando el profesor sistemáticamente crea experiencias de interacción entre los estudiantes en la clase. Primero, los alumnos se benefician del conflicto cognitivo y de las distintas perspectivas de sus compañeros tanto, o más, que de las ofrecidas por el profesor. Segundo, cuando se les anima a hacerlo, los alumnos comienzan a iniciar el proceso de aprendizaje por sí mismos. Esto es, aprenden a confrontar y estimular mutuamente su pensamiento.

El siguiente ejemplo ilustra el primer punto. Es una clase de quinto curso, los niños están en una sesión de pequeño grupo de discusión sobre un problema moral que Carl, un miembro de la clase, trajo al colegio:

[26] PAOLITTO, D.: *Role-taking opportunities for early adolescents, ob. cit.*, págs. 238-239.

¿Conoces el *ticket* que vale por un helado gratis que te dan en Baskin-Robbins (una cadena de heladerías) por tu cumpleaños? Bueno, pues puse mi nombre una vez para que me dieran uno y me mandaron tres por correo. El problema moral es, ¿los debo guardar o debo devolver los dos que me dieron de más? Este es un caso real. Me pasó. Los tengo en casa. [27].

Un niño, David, se agitó con el argumento de uno de sus compañeros sobre el dilema y decidió que quería cambiar de grupo.

Lider: ¿Por qué cambiar? Te gustaba tu razón sólo hace un minuto.
David: Todavía me gusta mi razón, pero me gusta más la de ella.
Lider: ¿Por qué?
David: Su razón es más grande, y por lo tanto, incluye la mía [28].

Este es un ejemplo dramático en el que un niño experimentó un desequilibrio cognitivo como resultado de escuchar la razón de una compañera que estaba en un estadio más alto que el suyo. El profesor trabajó mucho para fomentar este tipo de escucha.

Otro ejemplo demuestra el impacto de la interacción entre alumnos en un adolescente de escuela secundaria. El diálogo parte de una clase de psicología de cursos superiores, acentúa que los estudiantes se benefician de los argumentos de los demás y aprenden a «asumir» el rol de enseñar. El profesor interviene poco. Los alumnos están discutiendo un fragmento de *Abandon Slup* (abandonad el barco), en el que el Capitán Holmes, comandante de un bote salvavidas sobrecargado y a la deriva en alta mar, decide tirar a varias personas por la borda para evitar que todos se hundan [29]:

(Acentúa el tema moral.)	*Profesor:*	Lo último que Holmes dice en la película es: «Estáis vivos. Estuvo bien». Ciertamente, la pregunta sería, ¿estuvo bien?
	George:	No creo, porque se estaba poniendo en el lugar de Dios.
(Estimula la opinión distinta a la de George.)	*Joan:*	¿Y no tenía alguien que hacerlo?
(Acentúa el tema moral para Joan.)	*Jim:*	¿Piensas que tenía razón, Joan?
	Joan:	No voy a dar mi opinión. *(Risa).* Estoy cansada de dar mi opinión. No voy a hacerlo hasta el final porque siempre cambia del principio al fin de la clase. Así que esta vez, voy a esperar hasta el final. *(Más risas).*

Al reflexionar sobre la clase, el profesor comenta este diálogo:

«Joan había sido una participante muy activa en las discusiones de la clase, y este pronunciamiento parecía indicar que estaba experimentando conflicto cognitivo al dar su razonamiento y ser escuchada por otros. Esto, por supuesto, es uno de los primeros objetivos de los debates morales.

Joan de hecho tomó una parte activa en la discusión de esta película. De nuevo, a lo largo del debate, encontró que sus ideas cambiaban. Al principio ella defendía a Holmes en base a que alguien tenía que asumir la autoridad y tomar una decisión.»

[27] GRIMES: *Teaching moral reasoning to eleven year olds and their mothers, ob. cit.*, pág. 63.
[28] *Ibid.*, pág. 65.
[29] Este cortometraje titulado *The Right to Live: Who Decides?*, es otro de la serie «Searching for values».

Joan continúa participando en la discusión, a pesar de sus protestas en sentido contrario:

	Joan:	Creo que su sentido de la oportunidad estaba mal, pero alguien tenía que asumir la autoridad. La única razón por la que yo diría que no tiene razón es que la misma idea de tomar tal responsabilidad es odiosa. Pero digo que la tenía que tomar.
(Estimula su propio pensamiento.)	*Bob:*	Cuando vi la película, me molestaba lo que estaba pasando, pero al mismo tiempo, tenía que pasar porque todos morirían, o doce, o catorce, o los que fueran vivirían y él tenía que decidir quién era mejor. ¿Deberían morir todos, o deberían vivir esos doce, especialmente cuando sabes que doce van a vivir. Me imagino que sentía que no lo debería hacer, pero empecé a darme cuenta de que lo que me molestaba es que la gente no estaba haciendo nada por sí misma. El lo tenía que hacer por ellos.
(Reflexiona sobre su propio conflicto cognitivo.)	*Joan:*	La idea entera *(pausa)*, creo *(pausa)* otra vez estoy cambiando de opinión pero diría que quizá se lo hubiera debido dejar a Dios. Cuando viene la tormenta y voltea el barco, el que se suponga que sobreviva sobrevivirá y el que no, no. Pero ¿el capitán tomó esa responsabilidad *(pausa)*, bien *(pausa)*? Es como .... eso es por lo que es tan difícil para mí. Si de verdad él iba a tomar la autoridad de hacerlo y la gente le dejó, de una manera, ellos en realidad le dejaron hacerlo.

Otra vez el profesor comenta el diálogo después de la clase:

«Joan claramente estaba en conflicto sobre su juicio de la decisión de Mr. Holmes. Al principio estaba bastante segura de su juicio sobre la situación. Pero a medida que la discusión avanzaba, empezó a cuestionar su razonamiento inicial como resultado de los distintos argumentos presentados» [30].

Claramente, Joan no da evidencia de que los alumnos quedan afectados por los comentarios y preguntas de otros cuando aprenden a escuchar y comunicarse.

En resumen, las cinco técnicas descritas en este apartado constituyen los comienzos de un clima de clase en que se puede dar un desarrollo moral. Es importante repetir que esas técnicas no necesariamente se desarrollan separadas, o antes, de los intentos del profesor de dirigir debates morales. El fomento de la conciencia moral, las estrategias de interrogación efectivas y las técnicas de enseñanza básicas necesitan ser integradas en la conducta del educador moral.

Hay dos puntos aclaratorios: primero, los profesores tienen que trabajar sistemáticamente para crear un ambiente facilitador en la clase. Una atmósfera de confianza y aceptación no se da simplemente como resultado de que los alumnos y el profesor pasen el tiempo juntos. Este, como hemos indicado, es indispensable para la creación de un clima de aceptación al proporcionar modelos de conductas específicas desde la primera interacción entre él y los alumnos. Estos no suelen estar acostumbrados a participar en discusiones que se centran en escuchar las opiniones de otros. Es función

[30] Todas las partes del diálogo y los comentarios del profesor de estas páginas son de SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents*, *ob. cit.*, págs. 116-117.

del profesor ayudarles a aprender a hablar y a responder a las ideas y sentimientos de los demás. Como parte de la clase, se debe incluir el enseñar técnicas de discusión.

Lo segundo es que lleva tiempo crear un clima de confianza, respeto, simpatía y justicia. Esto es más real cuando los alumnos están al nivel preconvencional de razonamiento moral. Perciben entonces las obligaciones hacia otras personas como surgiendo de las personas de autoridad (como es característico del estadio 1 de razonamiento) o como medio de «sacar algo» de los otros cooperando con ellos, como en el pensamiento del estadio 2. Los profesores que conocen el nivel de desarrollo moral de sus alumnos tienden a ser más pacientes cuando éstos no responden a los argumentos «perfectamente razonables» de los adultos. El crecimiento moral lleva tiempo. No podemos esperar que la confianza y simpatía espontáneas nazcan de un día para otro.

Dificultades de la práctica

En todo este capítulo hemos pedido al lector que piense, en su rol de educador, en nuevos caminos para desarrollar nuevas estrategias de interacción y para reintegrar técnicas de enseñanza actuales en un nuevo marco de referencia. Al pedir esto, nos damos cuenta de que le adscribimos el rol de prestidigitador. Un problema al introducirse en este nuevo rol es la falta de conciencia de qué hay que esperar. Por esto, queremos acentuar ciertos supuestos inherentes al proceso de la educación moral que, cuando no se reconocen, pueden dificultar la práctica.

La presión de los compañeros, a menudo desanima de una comunicación abierta y sincera. Las normas de conformidad de los grupos van en contra del clima que se necesita para una educación moral efectiva. Como la discusión de temas morales implica autorrevelación, los alumnos corren un riesgo cuando se pronuncian con una convicción de fondo. Los profesores que se interesan en el desarrollo moral de sus alumnos les piden que se comprometan con una conducta contraria a lo que dicta la presión de los compañeros: «Toma tu propia postura sobre este asunto, apoya tus opiniones con tus propias razones y siéntete libre de estar en desacuerdo con lo que los demás de la clase piensan».

Las normas del grupo de iguales, en particular entre adolescentes, afectan las actitudes y conducta de los alumnos incluso antes de que entren en clase. Cuando unos muchachos de la misma edad se ven confrontados entre sí en gran grupo, se sienten nerviosos y amenazados. Aumenta una presión extrema a conformarse a un código de conducta esperado, que reduce la posibilidad de que se ponga a los individuos «a la intemperie» delante de sus compañeros. El adolescente quiere evitar destacarse, pero si los adultos demuestran su sinceridad y disposición a aceptar todas las opiniones, incluyendo las menos «populares», a menudo pierde su timidez y sentimiento de estar expuesto ante un jurado de compañeros. Más bien se interesa en los asuntos por sí mismo. Esto le motiva a decir lo que de verdad piensa, aun a riesgo de estar en desacuerdo con sus amigos. Al perder esa timidez pueden empezar a escuchar y beneficiarse de las diferencias de modo de pensar.

Una variable adicional, más frecuente en las clases de ciclo medio superior, es el efecto de los sub-grupos. Los cabecillas en la jerarquía de la clase indirectamente se hacen la guerra a través de la discusión. Todos los miembros de un grupo se enorgullecen de tomar una posición contraria a la del grupo rival. Las pandillas de opinión rival son difíciles de penetrar, incluso para el profesor de más experiencia.

En estas circunstancias los profesores tienen dificultades y necesitan toda la paciencia y perseverancia que puedan conseguir. El animar a los alumnos a escribir sus opiniones y razones antes del debate ayuda, como también el organizar la clase en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos.

Los temas morales a menudo implican el examen de los roles de autoridad. Las discusiones de clase sobre lo que es justo y bueno inevitablemente se vuelven a un cuestionamiento de las relaciones de autoridad en el aula, la escuela y la familia. Esto es porque nuestras creencias sobre las figuras de autoridad son una parte vital de nuestro juicio moral.

Los profesores que han estado acostumbrados a funcionar como única autoridad en la clase, sin compartir sus creencias o las razones de sus creencias abiertamente, pueden encontrar doloroso el aceptar un clima en que los roles y la responsabilidad de la autoridad se pongan en cuestión. Una clase así no les parecería menos amenazadora a unos alumnos que están orientados hacia una conducta que merezca la aprobación del profesor, y que, en el proceso, también se preocupan por la opinión de sus compañeros.

La cuestión de la autoridad también se refiere a la escuela entera. Cuando exige la adhesión a la autoridad externa como único árbitro de la toma de decisiones morales, impide el movimiento hacia un desarrollo ético postconvencional [31]. De hecho, los profesores y directores a menudo se apoyan en su autoridad con el solo fin de evitar correr riesgos que expondrían su vulnerabilidad y pérdida de control. Todos hemos experimentado ese uso de la autoridad.

Los profesores tienen que considerar el grado y amplitud del debate relacionado con la autoridad que ellos y su ambiente escolar están dispuestos a tolerar. Si se llevan con espíritu de búsqueda, estas discusiones ayudan tanto a los alumnos como al profesor porque crean una mayor comprensión de las razones que están bajo las reglas y orientaciones de la clase. Si se consideran con espíritu de acción social, llevan a un proceso de gobierno más democrático y a la construcción de lo que Kohlberg llama una «comunidad justa».

El conflicto cognitivo puede ser doloroso para los alumnos. El diálogo con uno mismo y con los demás significa que a menudo éstos pasan por un período de dudas personales y confusión cuando se ha ejercido presión sobre su pensamiento. Para que se desarrollen nuevos modelos, hay que poner en cuestión los viejos. La experiencia de pasar por que la forma habitual de pensar de uno se ponga en cuestión, puede ser dolorosa. Suele ayudar a los estudiantes el que los profesores dejen tiempo para que ellos discutan sus sentimientos, como en este ejemplo, donde una alumna confronta su filosofía moral personal:

[31] MILLER, J. P.: *Schooling and self-alienation: A conceptual view*, en «Journal of Educational Thought», núm. 7, 1973, págs. 105-120.

Lisa: Lo único .... os digo que estoy muy confundida porque, desde esta clase he tenido que pensar mucho más que nunca. ¡Y estoy tan confundida sobre lo que de verdad es bueno o malo! Pienso que por un lado, sé tan poco sobre lo que está bien o mal, que no puedo ni decir de verdad que Hitler fuera malo. O que tengamos derecho a nuestras propias vidas. No sé.

(Clarifica) *Profesor:* Una cosa es que estemos haciendo una distinción sobre si Hitler fue malo o estaba equivocado.

Lisa: No sé de verdad si estaba equivocado. Y sólo porque no quiero decir nada definido. Me da miedo que alguien pueda demostrar que no tengo razón de alguna manera.

Si fuera egoísta, si de verdad pensara en mí misma y fuera egoísta sobre todo este asunto, diría que Hitler hizo mal. Diría que todos tenemos derecho a nuestras propias vidas. De hecho, la semana pasada tú preguntaste cómo consideraríamos, cómo juzgaríamos las cosas moralmente buenas o malas si lo primero que se me ocurriera fuera lo que me agrada, o lo que pienso que es bueno para mí misma. Así es como yo decidiría lo que estaba bien o mal. Entonces pensé un poco más y me dije: «Bueno, yo no me sentiría muy bien conmigo misma si los demás no se sintieran bien también». Y entonces seguí pensando y pensando, y en realidad, agrandando la cosa. Y entonces, ya no supe cómo juzgar las cosas más.

(Comunica escucha.) *Profesor:* ¿O sea que estabas juzgando lo que era bueno para ti sobre bases egoístas?

Lisa: Sí, y luego decidí que eso tampoco estaba bien, pero no pude encontrar nada mejor.

(Comunica escucha; recuerda sus comentarios pasados.) *Rich:* Y entonces pasaste a números más y más grandes de personas fuera de ti.

(Conecta con el programa próximo.) *Lisa:* Sí. Así que me voy a quedar en el aire.

Profesor: Podrías encontrar la idea de justicia de la que hemos hablado (y hablaremos la próxima) vez útil para ayudarte a encontrar un modo de decidir lo que está bien y mal.

Lisa: Quizá debamos hablar más de esto. Yo estoy pensando mucho [32].

El cuestionamiento de Lisa es característico de personas que tienen un pensamiento de transición de un estadio a otro. Era importante para ella que el profesor y sus compañeros la hicieran dudar seriamente, y que él escuchara sus preocupaciones.

El desarrollo moral no resulta necesariamente de la actividad verbal. El pensamiento activo no está igualado a una gran cantidad de actividad verbal. El factor crucial que lleva al desequilibrio cognitivo es el diálogo interno. Por supuesto que ayuda el que los alumnos articulen en voz alta su conflicto interno. Con todo, es tan probable que el que se considera callado experimente un desarrollo en su razonamiento moral como el más activo. Del mismo modo, los alumnos que expresan sus opiniones con frecuencia

[32] SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents*, *ob. cit.*, págs. 147-148.

no siempre cambian su forma de razonamiento con el tiempo. El hablar, por sí mismo, no cuestiona por fuerza el pensamiento de una persona [33].

El ejemplo siguiente demuestra la importancia del diálogo interno de los alumnos, tanto si comparten sus pensamientos como si no. Como parte de su programa, unos alumnos de octavo curso de educación sanitaria, estaban discutiendo sobre la ética médica con un pediatra de la localidad. Cuando se terminó la clase, el médico comentó que «el participante más activo de todos, un alumno que no dijo una palabra durante toda la discusión» le intrigó muchísimo. El doctor continuó:

> «Estaba mirándole la cara durante todo el debate. Su mente estaba trabajando demasiado sobre lo que se decia para que fuera capaz de decir nada. No tenía tiempo de hablar. Estaba demasiado ocupado pensando» [34].

Algunos dilemas morales no generan discusión. A veces un problema moral concreto no «funciona» con cierto grupo de alumnos. El dilema quizá no sea apropiado para su nivel de desarrollo. Como hemos visto antes en este capítulo, es importante que el profesor anticipe las reacciones y razonamientos de la clase *antes* de presentarles el problema.

Otra razón por la que un dilema podría llevar a la paralización del debate es que los alumnos a veces llegan a un acuerdo en una única solución a un problema en pocos minutos. El profesor entonces puede tener que hacer de abogado del diablo o cambiar las circunstancias para suscitar desacuerdo.

La tercera razón por la que ciertos dilemas fallan es que el contenido está demasiado cargado emocionalmente para un grupo dado, lo cual ocurre a menudo cuando está demasiado personalizado o no es apropiado a la edad. Entonces los profesores se dan cuenta de que los alumnos «retroceden» tanto en su capacidad de escuchar y comunicar como en su disposición a razonar los problemas en profundidad.

Finalmente, nos debemos dar cuenta de que incluso la mejor planificación por parte del profesor puede resultar en una discusión «sin vida». Los educadores morales con experiencia no están inmunes ante este problema, como afirma Paul Sullivan después de un debate de este tipo que menciona en su tesis doctoral:

> «No hay nada tan desconcertante para un profesor como ver arruinarse su discusión ante sus propios ojos. Es demasiado difícil debatir un problema cuando los que lo discuten no lo ven como tal... El profesor debe ser flexible. Los temas a veces fallarán y él debe de ser capaz de cambiar de estos estímulos específicos a otros puntos o a preguntas que produzcan conflicto y discusión» [35].

En resumen pues, los profesores pueden anticipar algunas dificultades en la práctica de la educación moral por primera vez. Los cinco supuestos anteriores tienen que ser considerados como inherentes en el proceso de fomentar el desarrollo moral.

[33] Estudios muy serios han demostrado que tanto los alumnos tranquilos como los activos desarrollan su razonamiento moral como resultado del debate sobre temas éticos. Ver por ejemplo: BLATT, M.: *Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development, ob. cit.*, y PAOLITTO, D.: *Role-taking opportunities for early adolescents, ob. cit.*

[34] PAOLITTO, D.: *Ibid.*, pág. 274.

[35] SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development, ob. cit.*, págs. 126-127.

Además, una evaluación y análisis de cada clase puede beneficiar a los profesores al hacerles aprender a predecir otros obstáculos que pudieran surgir.

Conclusión: Desequilibrio cognitivo para los profesores

Al cerrar este capítulo nos volvemos a la experiencia de profesores que empiezan a practicar la educación moral. Como los niños y adolescentes tienen que estar expuestos al conflicto cognitivo y a nuevas perspectivas, así también los profesores. Estos momentos de nueva conciencia y percepción son los que ayudan a los profesores a integrar las frustraciones inevitables y necesarias que acompañan a su crecimiento como tales. Creemos que los sentimientos conflictivos y las experiencias duras son una parte necesaria de implicarse en algo nuevo, incluyendo la educación moral. La maestra Joan Ripps, de Schenectady, Nueva York, describe sus sentimientos en un diario de clase al «lanzarse» a empezar debates morales:

> «Sabía que me tenía que lanzar y empezar a practicar lo que había aprendido. ¿Por dónde empezar? Esa era la pregunta que de verdad me perseguía y que estaba en el fondo de mí. Bueno, el libro *Man: A Course of Study* tenía muchos dilemas, tales como la teoría del dominio o el cambio de esposa; también entraba en el campo de la educación legal. Esa era en realidad el área más segura y atractiva para empezar, racionalicé. ¿Deberíamos discutir el tema de "Justicia para todos y más para los ricos"? ¿Y qué tal el dilema "La justicia es ciega, pero no daltónica"? Había tantos lugares por los que tirarse al agua, pero yo todavía tenía miedo. Entonces me di cuenta de que el susto se debía a mi falta de experiencia. Habíamos recibido mucha teoría, mucho estímulo, pero no suficientes tuercas y tornillos. Teníamos todo lo que se necesita para estar convencidos de la necesidad de utilizar dilemas morales, pero no la experiencia práctica de la clase. Así que busqué lo seguro. Decidí usar el dilema de Heinz. En realidad no cabía en mi programa, pero lo podía defender con la afirmación de que estaba enseñando el concepto de ley y orden. Esta faceta no me preocupó demasiado, así que hice los planes de clase. En este momento, habíamos recibido más textos y encontré algunas buenas pistas para dirigir debates y seguir preparándome. Lo hice con el libro. Cinco minutos de esto, diez para aquello, y estaba satisfecha de los momentos iniciales de la clase. El trabajo en gran grupo fue bien, el de pequeño grupo también, y entonces llegó la hora de que los grupos opuestos presentaran sus ideas y se "abrieran a los niveles de razonamiento moral". Con mucho interés los llamé al círculo, y con preguntas inquisitivas, les pedí las razones de grupo. Treinta segundos más tarde se había acabado todo. Los gritos, a veces los alaridos de los niños hicieron a mi clase parecer la torre de Babel. Rapidamente los llamé al orden, pero no estaban discutiendo sus posiciones.
>
> Tomé la clase otra vez, y nada de lo que hice pudo establecer la atmósfera cálida de confianza necesaria para un intercambio de pensamiento moral. Terminé la clase "llevando" la discusión o, como ocurre a menudo en una clase tradicional, dirigiéndola. Pero me convertí en el centro de atención de la clase. ¡Sabía que había fracasado! Entonces para completarlo, uno de mis alumnos me preguntó lo que yo hubiera hecho en esa situación de dilema. No estaba preparada para la pregunta. Pese a que sabía lo que yo haría si me enfrentara a tal dilema, me daba miedo decirlo en público. Me daba miedo decir públicamente que estaba de acuerdo con el robo del medicamento. No le había informado al director del plan de clase y visualizaba a los niños yendo a casa y "traduciendo" la lección a sus padres y complicando la situación de tal modo que causara alteraciones, lo cual es una grave infracción de las leyes tácitas de la escuela. ¡Y para mi vergüenza, les dije a los niños lo contrario a mi posición moral y me inventé un razonamiento para apoyar esa opción!
>
> Después de clase, me senté con la cabeza entre las manos y me invadió un terrible dolor de cabeza a causa del ruido y la confusión durante el fallido debate. Y también estaba mi fallo en ser sincera con los niños. ¿Dónde me había equivocado? Había preparado el escenario cuidadosamente, las sillas en círculo, una división bastante igual sobre el dilema, un gran papel y pizarra para apuntar las ideas de los grupos, y me había mantenido dentro de los límites sugeridos para cada fase de la lección.

Entonces me di cuenta. Yo nunca había tenido una discusión abierta en la clase. Mis discusiones de clase habían sido todas dirigidas por mí con cierto, pero poco, debate libre sobre algún tema verdaderamente controvertido. Los niños no tenían experiencia de discutir en gran grupo y no tenían capacidad de escucha o de participación. Todos podían hablar, pero pocos podían escuchar y responder a sus compañeros. No había fracasado, había revelado un gran punto débil de mi enseñanza. También me di cuenta de que los niños no estaban seguros de mi posición, que necesitaban saber cuál era la "respuesta correcta"... Necesitaba estrategias de enseñanza para el debate en grupo sobre temas morales, y la habilidad de crear un dilema de clase que hiciera al alumno sentirse lo suficientemente seguro como para expresar su opinión sin necesidad de mi aprobación»[36].

Para Joan un «terrible dolor de cabeza» era el resultado de una falta de «estrategia de discusión de grupo» y una incapacidad de «crear un clima de clase que hiciera a los alumnos sentirse lo suficientemente seguros». La siguiente fase de su diario, con todo, comienza con optimismo:

«Si lo anterior les hace pensar que dejé de utilizar dilemas morales en la clase, o que no estoy entre sus defensores, déjenme asegurarles que no es así»[37].

Los educadores morales principiantes tienen sus altos y bajos, pero el compromiso de Joan es común entre los profesores que desean realizar una educación ética.

Hay por lo menos seis elementos que subrayan esta disposición a trabajar por la educación ética: 1) Una preocupación verdadera por las dimensiones morales de la enseñanza; 2) entusiasmo para probar nuevas ideas; 3) disposición a ser autoreflexivo; 4) flexibilidad en tratar nuevos enfoques; 5) disposición para aprender e incluso fracasar a la vista pública, y 6) compromiso de continuar a través del tiempo.

Los profesores reaccionan a distintos aspectos del proceso de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades individuales, estilo de enseñanza y filosofía. Esto es natural; el proceso de enseñanza de la educación moral no está dirigido a «cambiar» a los profesores para que se adapten a cierto método. Más bien les pedimos que integren sus intereses de enseñanza y sus talentos en una filosofía educativa que promueva la conciencia y el desarrollo morales. Para Sharon Wilkins este examen filosófico fue más crucial que construir un clima de clase o probar nuevas estrategias:

«Después de un contacto inicial con la teoría de la educación moral en un taller, me consideré una "conversa instantánea". Las "conversiones instantáneas" normalmente son sospechosas y no estaba a gusto con mi entusiasmo. Algunos de mis colegas estaban escépticos o adoptaban una actitud conservadora de "esperar a ver" hacia lo que pudiera ser otra moda educativa. Después de un intenso diálogo interno (para extender la analógica, "una búsqueda del alma"), me di cuenta de que no era una conversa, en absoluto. Siempre había sido una "creyente", pero pensaba que era mi filosofía personal de la educación. Ahora tenía una cierta etiqueta. Podía ser una educadora moral, o una profesora humanística o lo que me quisiera llamar a mí misma apoyando esta filosofía, con su acompañante teoría y técnicas de clase. La aceptación, resolución e integración subsecuente de la filosofía de la educación moral a mi propio enfoque como profesora era el paso más importante. Sin ese diálogo personal e integración, el taller podría haber significado simplemente tres viernes fuera de la clase y tres sábados fuera de mi familia. Podía introducir un dilema de vez en cuando como respiro de presentación de contenido, como muchos lo harían, o podía incorporar la conciencia moral en cada parte de mi enseñanza. No había, en realidad, opción.

[36] HERSH, R. H. y JOHNSON, J.: *Ob. cit.*, págs. 12-14.
[37] *Ibid.*, pág. 14.

Porque era algo así como una "discípula" (aunque yo no lo supiera), el clima de la clase ya estaba creado[38]».

Cada profesor encuentra distintas fuentes de estímulo y frustración al aprender a ser un educador moral. Lo importante es que las personas, profesores y alumnos, tengan una experiencia significativa.

Para concluir este capítulo vamos a ver las experiencias individuales de tres maestros de escuelas públicas en Brookline (Massachusetts), que han estado metidos por lo menos tres años en la aplicación de la teoría de Kohlberg al aula[39]. Cada maestro, trabajando con un grupo de edad distinta, describe dos temas básicos: 1) el significado personal de integrar la teoría de Kohlberg en sus diez o más años de experiencia, y 2) su enfoque individual a la adaptación de un modelo de educación moral general para acomodar sus propias necesidades.

Primero, la profesora de arte de una escuela elemental, Barbara Traietti describe cómo el conocimiento del desarrollo moral es para ella una ayuda a profundizar en su rol de educadora de modos nuevos:

«He adquirido una gran experiencia para tratar con los alumnos desde que estoy en contacto con talleres de desarrollo moral. Antes, me había sentido obligada a ser la única fuente de moralidad y ley en la clase de arte cuando surgían situaciones que tenían que ver con normas de conducta. Ahora me siento más cómoda al preguntar a la clase o al grupo de alumnos en lo que se refiere a lo que ellos piensan que debería ser la acción o conducta apropiada.

Cuando los niños de cuarto empiezan a hacer dibujos de gente que "no les gusta, en situaciones horribles", por ejemplo, los puedo meter en una discusión. Cuando les pregunto si está bien hacer dibujos como ésos, puedo comprender mejor cómo son capaces de razonar y sacar sentido de su mundo y de su propia posición en él. De ahí, puedo relacionar lo que están haciendo con los conceptos de arte que estoy tratando de enseñar.»

En esta afirmación, la profesora Traietti básicamente señala dos cambios importantes en su enseñanza, derivados del desarrollo moral: 1) un movimiento de autoridad de un adulto sobre la clase a una responsabilidad compartida, y 2) una mayor perspectiva de los puntos de vista de sus alumnos. También ha desarrollado modos de acentuar los temas morales que relacionan el arte y la sociedad suscitando una conexión concreta entre el razonamiento moral del artista que hay en cada niño y los artistas del mundo:

«Hace poco, mis chicos mayores estaban mirando modelos de arte de distintos períodos. Cuando se encontraron una pintura no-objetiva de William DeKooning, se empezaron a reír y pusieron en cuestión que pudiera ser una verdadera obra de arte: "¡Mi hermanita de tres años lo podía hacer mejor!" e, "Imagínate, algún tonto que pague dinero por esa porquería". Les pedí que me dieran razones para sus opiniones. Pensaban que un buen artista debería tener la habilidad de dibujar las cosas con el mayor realismo posible. Esta es una respuesta muy comprensible de jóvenes que están tratando de conseguir realismo en su propio trabajo artístico. Entonces seguí preguntando al grupo si se sentía a gusto proclamando un decreto de que todo arte debe ser realista para ser considerado "bueno". ¿Pensaban que era justo que todos los artistas tuvieran que pintar o dibujar de ciertos modos para cumplir tal ley o decreto? Supongamos que uno de ellos fuera un artista que pudiera

[38] *Ibid.*, pág. 4.
[39] Las afirmaciones de estos tres profesores se han obtenido especialmente para este libro en comunicación privada con los autores en febrero de 1978.

dibujarlo todo con mucha habilidad para hacerlo parecer real, pero que ellos estuvieran cansados de dibujar de ese modo, ¿es justo que no se pueda probar otra manera, a través del color y la forma?

Yo sabía al sacar estas preguntas, que los alumnos estaban tratando conceptos de ley, justicia y poder en su clase de ciencias sociales, específicamente hablando de la subida al poder, como dictador, de Hitler. La discusión sobre lo que está bien o mal circulaba entre los distintos alumnos. Pronto olvidaron el problema de que personalmente les gustara o no cierta pintura, y en su lugar estaban muy preocupados por la libertad artística frente a un decreto dictatorial.

Ni por un momento creo que haya creado una clase llena de amantes de DeKooning, pero sí creo que han adquirido un sentido del papel que la libertad y el arte pueden jugar en sus vidas. Ahora tengo un vehículo para llevar el cuestionamiento más allá, para complicarles el tema de manera que no se queden "atrapados" en su primera visión de una situación. Más bien trato de ayudarles a verlo desde distintos puntos de vista. En el pasado, probablemente hubiera tratado de justificar la pintura de DeKooning. Pero eso no hubiera llevado a ningún tema que ellos pudieran usar o con el que se pudieran identificar.»

En este ejemplo, la profesora también demuestra su compromiso de conectar el programa de una clase con el de otra. Esto es, el ser consciente de los temas del curriculum de ciencias sociales la ayudó a formular preguntas significativas y estimulantes en su clase de arte. Esta continuidad amplía las posibilidades de crecimiento en el razonamiento moral de los alumnos.

La segunda maestra, Margot Strom, que enseña a los primeros cursos de ciclo superior, comenta cómo su conocimiento del desarrollo moral la ha ayudado en su enseñanza a ser más estimulante para sí misma y para sus alumnos:

«El aprender algo sobre el desarrollo moral llegó en un momento de mi vida en que enseñar se estaba haciendo rutinario y cuando mis prácticas tenían éxito y los alumnos se iban diciendo: "He aprendido mucho en su clase y es una buena profesora". Pero yo no confiaba en eso. No fue hasta que empecé a descubrir el desarrollo moral y el desarrollo del *ego*, cuando empecé a sentir el reto, cuando empecé a ver nuevas dimensiones en mi clase con mis alumnos y conmigo misma. Supe instintivamente que faltaba algo. Durante nueve años, los niños decían: "Eres una buena profesora". Pero dentro yo sentía: "No del todo". No confío en eso.

Encontré mucho interés en la teoría del desarrollo. Encontré que este aprendizaje permitía que lo que la gente decía se acercara a lo que yo pensaba que era bueno y justo. Este conocimiento expandió mis horizontes, me ayudó a darme cuenta de que la educación es más que la enseñanza. Es bueno oír decir a los niños a final de curso, no: "Aprendí *Lord of the Flies* (El Señor de las Moscas) o esto o lo otro", sino: "Me gustaron esas discusiones; eso fue significativo para mí. Esto fue interesante". Digo: "¡Maravilloso!". También para mí es interesante. La clase todavía me resulta interesante.

El centrarme en el desarrollo moral me ha enseñado que las capacidades están relacionadas; no es sólo una discusión de un dilema moral lo que promueve el desarrollo. No es sólo el presentar una situación de conflicto. Es darse cuenta de a qué grado se está enseñando, a qué edad se está enseñando, reunir todas las técnicas y llamarles las bases del desarrollo: vocabulario, escritura, escucha y todas las técnicas de dinámica de un grupo. Esto también es desarrollo, no sólo discusión de un dilema moral.

Ves, ahora tengo la confianza necesaria para ser crítica. Cuando se aprende una nueva teoría, uno se siente intimidado. Y dices: "Todo el mundo lo entiende". Pero la redacción es difícil, el lenguaje y el vocabulario son difíciles; es una teoría educativa nueva; es una teoría filosófica. Y finalmente la atacas y empiezas a sacar paralelos. Empiezas a usarla un poco y a sentirte a gusto con ella. Y finalmente puedes decir: "Sé lo que funciona; puedo ser crítica". Y no hay nada más útil que ser crítico.»

Aquí vemos que Margot Strom tiene capacidad para ser crítica de su propia enseñanza y para adoptar una actitud reflexiva, cuestionadora, hacia la teoría de Kohlberg en la medida en que se relaciona con las necesidades de su clase. Esta actitud la

capacita para crear, desde una teoría y práctica existentes, nuevas direcciones en su enseñanza.

«He tenido que aprender a escuchar de verdad, a relacionarme con lo que dice cada niño, a oír lo que dicen, a respetarlos. Mis alumnos han empezado a evaluar su propio trabajo conmigo, a aprender modos de compartir el poder. Tenemos discusiones sobre la justicia. Pienso que el profesor debe encontrar un lugar para esto, sea cual sea el programa; tiene que enfrentarse constantemente con la cuestión de lo que significa la relación entre los alumnos y él. ¿Cuáles son mis obligaciones y responsabilidades para con la clase y la escuela?

Una de mis preocupaciones es que un debate sobre un dilema moral no concede el tiempo suficiente para que los alumnos pongan en práctica el ser morales, o justos, o sensibles para que se puedan sentir bien. ¿Qué has hecho con una discusión a la semana? Sólo hablando mucho en clase.

El siguiente paso es hacer que esos dilemas estén vivos en la clase, para proporcionar a los alumnos más situaciones en las que practicar lo que dicen o encuentran. El sacar analogías es muy importante si no puedes llegar a ello fuera de la clase.

Los alumnos ahora me dicen que se van con capacidades que no tenían antes, que les ayudan a reconocer situaciones de conflicto. También se dan cuenta de que estas situaciones están llenas de frustración. La educación moral les da los instrumentos necesarios para enfrentarse a la vida, así como a sus clases en la escuela. Al final, cuando se evalúan, dicen: "Esto ha significado algo para *mí*". Están en un momento de sus vidas en que se mueven de lo concreto a lo abstracto, así que todo lo que yo hago con ellos les abre los ojos. A esta edad tienes la oportunidad de hacerles rechazar todo o convertirlos en unos cínicos. También tienes la oportunidad de ayudarles a hacer preguntas, a brillar; a ver que el mundo es interesante y entusiasmante, lleno de conflicto, y que podemos avanzar.»

Margot se da cuenta de las limitaciones de ver la educación moral como definida por la discusión de dilemas morales. Su interés va hacia la expansión de la conciencia moral en el proceso de organización de su clase, implicando a sus alumnos en su propia evaluación, discutiendo las injusticias a medida que surgen en el aula, y ayudándoles a encontrar oportunidades de poner su razonamiento moral en práctica.

Pero otro modo de integrar la teoría de Kohlberg y las estrategias de enseñanza se refleja en el trabajo del profesor de ciencias sociales, Thomas Ladenburg, también de Brookline, Massachusetts. Describe cómo ha mejorado sus veinte años de enseñanza de la historia americana a través de escribir y enseñar un programa desde un marco de referencia de desarrollo cognitivo:

«Después de haberme introducido al trabajo de Kohlberg en una serie de cuatro seminarios intensivos en Brookline, descubrí que de hecho había estado haciendo educación moral, aunque de un modo un poco deshilvanado y chapucero. De pronto me di cuenta de que todas las veces que yo había tenido alguna discusión buena en clase, los alumnos estaban hablando de temas morales, tales como si Truman debería o no haber tirado la bomba sobre Hiroshima, si los pasajeros y tripulación del Lusitania habían sido advertidos adecuadamente o si los dueños de las casas o los inquilinos eran responsables de reparar las ventanas rotas o de retirar la basura de los pasillos.

Kohlberg había dicho en algún sitio que cada niño es su propio filósofo moral. Esa idea me llamó la atención. Incluso mis propios hijos tienen ideas muy definidas sobre qué conducta mía es justa y qué tipos de castigos no lo son. Lo que vi con mayor claridad fue que esos conceptos estaban razonados a niveles distintos, que Kohlberg no se inventó los estadios, sino que existían en el orden invariante y secuencial en que él los coloca. Eso me ayudó a entender por qué mi hijo de diez años responde mucho más rápidamente a la amenaza de perder dinero de su paga semanal si no limpia su cuarto, que a un sermón mío sobre la virtud del orden.

También se me hizo pronto claro que mis alumnos eran capaces de entender, participar y discutir temas que implicaban etapas de razonamiento dentro de sus niveles de desarrollo, mientras que se aburrían con preguntas que suscitaban temas que iban mucho más allá de su capacidad. Esto no quiere

decir, sin embargo, que debamos pasar por alto el hacer preguntas significativas sobre la naturaleza y estructura de nuestra sociedad. Esto de hecho ha sido mi propio compromiso personal en la enseñanza y la redacción de programas: suscitar temas sustanciales y preguntas más difíciles en nuestra historia dentro de la gama de la habilidad de razonamiento moral de los alumnos. Una vez que se "enganchan" en el programa de ese modo, puedo empezar a estimular su capacidad de pensar más allá de ese punto de arranque. Con esta perspectiva he aprendido que una clase de quinto grado puede discutir los méritos del federalismo contra anti-federalismo. La diferencia está en el modo en que el niño y el adolescente entienden la naturaleza del conflicto. El niño de quinto grado necesita un punto de referencia concreto con su propia experiencia inmediata. El derecho a separarse, por ejemplo, lo ve mi hijo de quinto como: "Abandonar el club, pero llevarte el centro contigo". Por otro lado, la mayoría de los alumnos de undécimo curso pueden empezar por la idea abstracta de secesión en sí misma.

El conocimiento que más me afirma es, con todo, que los ejercicios que se han visto tradicionalmente como modos de interesar e implicar a los alumnos —funciones, juicios, discusiones de grupo pequeño, *role-play*, etc.— contienen un beneficio en orden al desarrollo. Los educadores han puesto siempre el énfasis en la importancia de ese objetivo nebuloso e indefinible de la enseñanza: ayudar a los alumnos a pensar. Ahora no sólo sabemos más sobre lo que estamos haciendo y tenemos baremos para medir nuestro éxito, sino que sabemos suficiente como para saber hacerlo mejor».

Thomas Ladenburg ve la importancia de utilizar el enfoque de Kohlberg para mejorar su enseñanza de dos maneras: 1) aumentar la conciencia moral de sus alumnos en relación a las decisiones éticas más fundamentales a las que nos tenemos que enfrentar a través de nuestra historia, y 2) adoptar la perspectiva cognitiva de sus alumnos para entender su modo de pensamiento actual, con el objetivo de estimular su razonamiento hacia un conocimiento más sofisticado.

En este capítulo hemos descrito un modelo de educación moral que comienza con la conciencia del profesor de su propia persona como filósofo moral y facilitador del crecimiento ético de sus alumnos. Este marco delinea la importancia de ayudar a éstos a hacerse más conscientes de los temas morales en sus vidas, a medida que los profesores desarrollan estrategias de discusión abierta para estimular el conflicto cognitivo y la habilidad de tomar perspectiva. Un importante fundamento que subraya este entero proceso de educación moral es la creación en clase de un clima de confianza y respeto.

Además, las voces de los profesores han comunicado la importancia de la curiosidad, sensibilidad y autoexamen como básicas para la educación en vistas al desarrollo moral. Estas cualidades, junto con la claridad sobre los objetivos personales de enseñanza, ayudan a los educadores a conseguir la autoconfianza necesaria para dar el paso siguiente en la construcción del curriculum.

6. ELABORACION DEL CURRICULUM DE EDUCACION MORAL

El objetivo de este capítulo es proveer de unas bases y algunos ejemplos de integración de la teoría del desarrollo moral con el proceso de elaboración del curriculum. Como los profesores se deben preocupar del contenido específico de la enseñanza, este capítulo explica cómo ésta no tiene por qué excluir el interés por promover el razonamiento moral.

Contenido y estructura como objetivos de la enseñanza

Aunque la teoría del desarrollo moral se centra en la manera en que estructuramos nuestros pensamientos sobre temas éticos, la sustancia o contenido dentro de tal estructura es importante y debe seguir siendo un centro principal para los profesores. Sería entender mal la obra de Kohlberg decir que *lo que* enseñamos se debe pasar por alto para emplear toda la energía en promover el cambio de niveles a través de la discusión moral. Esta interpretación errónea se puede haber dado porque una gran parte de la investigación ha puesto el énfasis en los resultados de la técnica que se llama discusión o debate moral. El hecho de que esas discusiones tengan entidad es igualmente importante.

Los análisis de temas morales pueden surgir del examen de tres tipos de datos hipotéticos, de contenido específico y preocupaciones reales o prácticas. Los dilemas hipotéticos, tales como el de Heinz, no se basan en hechos, pero son creíbles. El valor más importante de los temas hipotéticos es que los alumnos se sienten menos comprometidos personalmente en ellos; así, están más dispuestos a arriesgarse en debates públicos y hacer generalizaciones de los principios implicados. Los dilemas que se basan en contenidos se encuentran en un tema de estudio concreto, tal como la decisión del presidente Truman durante la Segunda Guerra Mundial de lanzar la bomba atómica, que se estudia en historia americana. Los dilemas basados en el contenido pueden mostrar a los alumnos las dimensiones morales de la vida de las personas a las que están estudiando y el hecho de que los temas de moralidad transcienden tiempo y espacio. Los dilemas reales o prácticos, tales como: «¿Debo decir al profesor que mi amigo está copiando en el examen?», maximizan la implicación personal y por tanto el interés en el tema.

Cada tipo de dilema moral es sustantivo e implica el uso de datos concretos, generalizaciones y principios. En consecuencia, lo que normalmente se denomina «sustancia», «conocimiento», «contenido», «tema» o «materia» juega un papel importante en la educación ética. Este capítulo examina cómo se pueden cumplir los objetivos del desarrollo moral al mismo tiempo que existe adhesión a las exigencias legítimas de contenido en las escuelas.

¿Qué es un curriculum de desarrollo moral?

Es un curriculum basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela: 1) la asignatura; 2) la interacción entre alumnos y profesor, que se denomina a veces el «programa oculto». Las limitaciones de espacio nos impiden elaborar todos los aspectos del curriculum, pero deseamos poner el énfasis en cómo la teoría del desarrollo moral puede hacerse parte del programa existente en la escuela utilizando datos basados en el contenido y tomados de la realidad. Esta integración es más difícil que usar sólo temas hipotéticos, pero también es más auténtica.

Este punto lo ilustra Joan Ripps que trató primero debates morales utilizando dilemas hipotéticos en su clase de leyes y sociedad. Usó un dilema que presentaba a una adolescente, tratando de decidir si revelar la identidad de su amiga Jill a la policía o no. Se sospechaba que Jill había robado en una tienda. El uso de dilemas hipotéticos aunque proporcionó a Joan Ripps la oportunidad de practicar estrategias de enseñanza ética, resultó demasiado complicado para los alumnos.

> «Pronto se hizo patente que el enfoque del Dilema Moral para enseñar a razonar éticamente sólo podría ser vital si se pudiera incorporar al curriculum. Los dilemas de Sharon y otros eran buenos ejercicios pero *si no eran parte del curriculum*, perdían significado. Se hacían artificiales» [1].

Joan empezó a pensar sobre su programa de leyes. De qué maneras, se preguntaba, podría el contenido moral mezclarse con su preocupación por el desarrollo moral. La ayudaron fuentes externas:

> «Busqué modos de hacerlo una consecuencia natural del programa. Conseguí que un juez familiar viniera a la clase. Una de las preguntas que le hizo un alumno presentó la situación perfecta para una discusión: "¿Es un abogado público para delincuentes juveniles tan bueno como un abogado que los padres de otro delincuente juvenil puedan contratar?".»

A medida que Joan proveyó a sus alumnos de más contactos con las realidades legales, notó su reciente interés en la cuestión. Después de una vista a la cárcel local los alumnos preguntaron: «¿Te enseña la cárcel a no quebrantar las leyes?». Joan también mejoró su propia sensibilidad y capacidad de hacer preguntas morales.

[1] Tomado de HERSH, R. H. y JOHNSON, J. M.: *Ob. cit.*, págs. 10-11.

> «Encontré muchos puntos por donde empezar una discusión. "Si vieras cometer un crimen, ¿darías parte?". "Sabiendo lo que implica servir en un jurado, ¿aceptarías hacerlo aun cuando lo pudieras evitar legalmente?".»

Un beneficio de la integración de la realidad en el curriculum es que los alumnos empiezan a verlo como adaptado a sus propias vidas. No es ya algo que simplemente hay que tolerar en el tiempo escolar, Joan concluye:

> «Usé los planes de clase, el programa y lo que los alumnos traían al aula para implicarlos en el debate moral. Y funcionó muy bien. Especialmente cuando no era algo artificial sino que les concernía. Las discusiones eran buenísimas, y las más de las veces, organizadas y productivas. Uno de los efectos más importantes fue el deseo de los alumnos de empezar y llevar el debate más allá de la hora de clase y/o hasta el final del día, después de la escuela.»

Desarrollo del curriculum

Hemos pedido a los profesores con los que hemos trabajado que describan el proceso que usan para elaborar un curriculum que incorpore la teoría del desarrollo moral. De sus respuestas hemos extraído un modelo. Aunque enumeramos las actividades que encontraron más prácticas en orden lógico, no queremos que se considere esta lista como un código inamovible. Somos conscientes de que a menudo la lógica es la variable menos adecuada a la psicología a la hora de planear un curriculum.

Los primeros cinco procedimientos de planificación que se enumeran tienen que ver con el hecho de aprender a estructurar un curriculum y escoger materias que hagan a los alumnos pensar sobre temas morales. Las actividades 6-10 se refieren a las condiciones que apoyan los esfuerzos del profesor en el empleo de sus competencias en educación moral. Estos procedimientos sugieren que los profesores miren más allá de sí mismos para buscar ayuda en el desarrollo del curriculum y amplíen las oportunidades para que los estudiantes actúen de acuerdo con su modo de pensar.

PLANIFICACION DE UN CURRICULUM PARA EL DESARROLLO MORAL

1. *Desarrollar unos fundamentos.* La comprensión de los constructos presentados en el cuerpo teórico que forma los cuatro primeros capítulos de este libro es esencial para elaborar un curriculum de desarrollo moral. Como la práctica al principio puede resultar frustrante, se necesita tener claridad sobre los objetivos del curriculum. Los fundamentos racionales son una traducción personal de la teoría y se necesita para promover la claridad en el proceso de construir un curriculum.

2. *Identificar temas morales en el curriculum.* Los temas morales se pueden encontrar examinando las materias que lo componen (por ejemplo, en literatura, historia, arte) para buscar las relaciones entre personas o con las instituciones. O estos temas se pueden centrar en acontecimientos de casa, la clase, la escuela o la sociedad. Se deben considerar los temas de acuerdo con el nivel de razonamiento y la asunción de roles sociales que se pide a los alumnos.

3. *Relacionar los temas morales con la vida de los alumnos.* Estos deben poder contestar preguntas como: «¿Alguno de vosotros se ha enfrentado a un conflicto como éste?». «¿Qué harías (podrías, hiciste, debías hacer)?». «¿Qué otros ejemplos de este conflicto nos puedes decir de tu propia experiencia?». «¿Te has encontrado con un dilema parecido en otros campos (películas, otras clases, tu propia vida)?».

4. *Emplear un material que promueva asunción de roles.* Asumir roles quiere decir ponerse en la perspectiva de otro. El tomar perspectiva ayuda a clarificar temas conflictivos y hacer las cuestiones morales más reales. El desarrollo moral requiere que el sujeto se dé cuenta de que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos, capacidades, sentimientos y puntos de vista. Al asumir un rol, los alumnos pueden ir de una visión del mundo egocéntrica al punto donde se pueden ver a sí mismos desde una perspectiva externa. Esto es crucial en el desarrollo porque capacita para experimentar puntos de vista morales en conflicto con los propios. El conflicto cognitivo promueve el desarrollo del razonamiento moral.

5. *Presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas.* La estructura de razonamiento que se ofrece en el curriculum debería ser ligeramente más alta que el nivel de razonamiento de los alumnos. Para la mayoría de la gente, el razonar a un nivel más alto que el suyo crea desequilibrio cognitivo e inicia el desarrollo de una estructura de razonamiento nueva. Tanto si esta estructura se crea por la lectura de diálogos de personajes, debates, asunción de roles, entrevistas, teatro o filmación de cine, debe abrir la mentalidad.

6. *Animar a los alumnos a desarrollar el programa.* Las oportunidades para que puedan discutir cualquier tema moral que *ellos* encuentren en el contenido son esenciales. Una vez que los alumnos se hagan conscientes de los temas morales, serán rápidos en señalarlos. Además, son evaluadores muy perceptivos de lo que falla y estarán dispuestos a compartir sus percepciones con el profesor al iniciar un cambio en el programa.

7. *Trabajar con un colega.* A menudo veremos que el pensamiento de un colega dicho en voz alta estimula nuestro propio pensamiento; el resultado es más grande que la suma de dos pensamientos distintos de un individuo. Esto puede llevar sólo unos minutos de conversación, pero los profesores necesitan apoyo y diálogo, lo mismo que los alumnos. La educación moral es una empresa arriesgada. Ser capaz de compartir dudas, cuestiones y éxitos con un colega ayuda a crear un ambiente de apoyo.

8. *Verificar el material.* El uso de mini-unidades puede ofrecer una buena prueba de los primeros esfuerzos de alguien. Al pedirle a un colega que observe y preguntar a los alumnos sus reacciones, se pueden hacer cambios tales como usar grupos de discusión más pequeños o encontrar una serie de temas más pertinentes. ¿Eran los temas demasiado hipotéticos? ¿Demasiado reales? ¿Se dio suficiente tiempo para que los alumnos pensaran sus respuestas? ¿Conducía el orden de la clase a la discusión?

9. *Examinar otros materiales más allá de los datos del libro de texto.* Los profesores pueden usar películas (incluyendo películas comerciales), televisión, discos, novelas, poesía, arte y periódicos. Una vez que se aumente la conciencia moral, reconocerán temas éticos por todas partes. Los ejemplos abundan. En este momento profesores y alumnos tendrán que dejar a un lado alguno de los materiales disponibles.

10. *Desarrollar ejercicios en los que los alumnos puedan obrar de acuerdo con su razonamiento.* La oportunidad de *obrar* proporciona un test de razonamiento. Otras actividades en la vida escolar —clubs, atletismo, organización escolar— proveen de oportunidades para transferir el razonamiento moral a la acción moral. Es crucial animar a esta conducta y dar tiempo para discutir estos acontecimientos. Conseguir que los alumnos obren de acuerdo con su manera de pensar es importante para ayudarles a ir del razonamiento moral a la conducta moral.

TOMAR LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

Un ingrediente importante en la selección de temas morales es la capacidad del profesor de ponerse en la perspectiva social de los estudiantes. Cuanto más puedan entender los profesores el punto de vista moral de sus alumnos, más fácil será la tarea de desarrollar el curriculum. Como hemos tratado anteriormente, el nivel de desarrollo moral de los profesores les puede ayudar a comprender la estructura del razonamiento de los alumnos.

Al diseñar un curriculum, los profesores podían hacer preguntas como: ¿Cómo se sentirían mis alumnos si se vieran confrontados con este dilema? ¿Son estos datos suficientes para hacer el tema comprensible y creíble? ¿Qué preguntas les podría hacer a mis alumnos para ver el punto de vista de .... ? ¿De qué manera se conecta este material con materia anterior y futura? ¿Pueden mis alumnos relacionar estos acontecimientos a su propia vida? ¿Si yo estuviera en su piel, cómo respondería?

Estas preguntas no tienen fácil respuesta. El propósito del cuestionario es crear sensibilidad al razonamiento del alumno. Esta sensibilidad es útil al observar a los estudiantes. La evidencia del pensamiento no es sólo verbal, sino que se puede observar en pistas no-verbales, como fruncir el entrecejo, levantar las cejas, mirar al techo, levantar la mano. Los modelos de interacción se desarrollan entre algunos alumnos mientras que otros siempre se quedan callados. Las autobiografías, charlas informales, tareas escritas y el escuchar atentamente el diálogo de los estudiantes ofrecen muchas pistas sobre lo que valoran y piensan. Tener estos datos en cuenta proporciona el contexto para la discusión de temas morales.

DESARROLLO DEL CURRICULUM EN LA PRACTICA

No hay un único desarrollo del curriculum, un paquete «para cualquier profesor». Los profesores deben reconstruir su contenido y utilizar la vida de la escuela como base para promover el desarrollo moral. Nuestra fe en esta percepción brota de nuestra observación de maestros de escuela elemental y superior y nuestra lectura de materiales elaborados por ellos en nuestros talleres y cursos de universidad. Los ejemplos que ofrecemos son de algunos de estos profesores y no se presentan como exposiciones

completas de las materias de un programa, sino que más bien ilustran el pensamiento y conducta de algunos de ellos que creemos que son esenciales para la construcción de un curriculum.

Veamos dos tipos de ejemplos. El primero ilustra cómo alguien puede buscar el contenido de la literatura, la historia y la lectura como fuentes de temas morales. El segundo tipo muestra cómo el contenido y proceso de la realidad de una clase («curriculum oculto») se puede usar como vehículo de la educación moral. Ambos tipos de ejemplos muestran el proceso de construcción de un curriculum. Se centran en las cinco primeras sugerencias para el desarrollo curricular: 1) desarrollar unos fundamentos; 2) identificar temas morales; 3) relacionar los temas morales con la vida de los alumnos; 4) emplear un material que promueva la asunción de roles, y 5) presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas.

El uso de la literatura

La literatura tiene un rico potencial para promover el desarrollo moral como parte del curriculum escolar tradicional. En este apartado citamos ejemplos de tres profesores que conocemos. Guy Gamble da clases en Massachusetts y Andrew Garrod en New Brunswick, Ontario. Como posgraduados hicieron un curso de literatura empleando conceptos de desarrollo moral; hemos escogido de su programa el ejemplo de *Las aventuras de Huckleberry Finn.* Muriel Ladenburg, de Arlington, Massachusetts, es profesora de literatura y está muy comprometida con lo académico, aunque más recientemente, se ha interesado por la síntesis entre el desarrollo del razonamiento moral y la enseñanza de la literatura.

DESARROLLAR UNOS FUNDAMENTOS RACIONALES

Bramble y Garrod son muy entusiastas de la literatura y ven en su empresa una oportunidad de enriquecer el análisis de obras escogidas teniendo en cuenta la perspectiva moral tanto de los personajes de las narraciones como de sus alumnos de noveno y décimo grado. Los fundamentos de los profesores muestran el reconocimiento de su responsabilidad como educadores morales[2].

> «El siguiente curriculum ha surgido de nuestra común convicción de que la literatura ofrece una fuente rica y aún sin explorar para la discusión moral en clase. Como nuestra propia preparación académica e interés están en el campo de la literatura, hemos construido un programa que trata de utilizar la literatura como vehículo para el estímulo del desarrollo moral. Esta estrategia refleja nuestro convencimiento de que —en términos de crecimiento humano— el aprendizaje moral es el tipo de aprendizaje más significante que puede producirse en una clase; pero, por nuestra inclinación por la literatura, sentiría mucho que el aprendizaje moral se diera a expensas de, en lugar de *en conjunción con*, otros tipos de aprendizaje. La moralidad no es, después de todo, un sistema de ideas abstractas que se pueden aprender en el vacío; es una faceta de la vida, un conjunto de principios que, aplicados a circunstancias concretas, ayuda a orientar las propias acciones. Lejos de excluir la vida y la enseñanza, la moralidad, por lo menos implícitamente, es parte integral de lo que hacemos, decimos y leemos.»

[2] Tomado de BRAMBLE, G. y GARROD, A.: *Ob. cit.*

Bramble y Garrod reconocen la tensión por los múltiples objetivos de la enseñanza. Reiteran la necesidad de la fusión y definen el rol del maestro como más expansivo.

> «Debemos dejar claro que este curriculum *no* pretende sustituir al de literatura normal. Somos profesores de literatura y creemos en la importancia de promover lectores sensibles y sofisticados, a la vez que tratamos de enseñar a escribir bien (gramática, sintaxis, ortografía, etc.). Con todo, nos preguntamos si estas capacidades y actitudes representan toda la amplitud de nuestra obligación para con nuestros alumnos. Al enfrentarnos a esta cuestión hemos ido directamente al núcleo de la filosofía educacional, y la conclusión que hemos sacado —que se manifiesta en este curriculum— es que nuestra obligación va bastante más allá de la enseñanza de la lectura, escritura y literatura. Cuando consideramos el mundo tal como es hoy, superabundante de ambición, hipocresía, odio y poder de destruir la vida misma, vemos demasiado clara la acuciante necesidad de desarrollar un sentido moral elevado en las personas de todas partes (entre los líderes de las naciones y especialmente entre los ciudadanos corrientes)».

Muriel Ladenburg también muestra una comprensión de la teoría del desarrollo moral que puede ayudar a dar fundamento al curriculum de ética[3]: «La premisa de este curso está en un conocimiento general de mi experiencia profesional y la influencia de lo que he aprendido sobre desarrollo moral». Se da cuenta de que sus alumnos son de los últimos cursos. La realidad de las vidas de los adolescentes y el conocimiento de la teoría del desarrollo moral ayudan a Ladenburg a definir su fundamentación racional.

No es sorprendente que la mayoría de los profesores de enseñanza media, incluso los que tienen escaso conocimiento de la psicología del desarrollo, vean el período de la adolescencia como de turbulencia, conflicto, inconsistencia, frustración (una aberración del crecimiento, experimentado con peculiar ferocidad en nuestra cultura). Pero, en su artículo sobre el conflicto y transición en el desarrollo moral del adolescente *(Conflict and Transition in Adolescent Moral Development)*, Elliot Turiel sugiere que es exactamente bajo interacciones de *stress* como la gente joven tiene acceso a las condiciones que la promueven a niveles más avanzados de conducta humana, lo cual es desconocido para las culturas en las que no existe la adolescencia.

Estos tres profesores crearon un fundamento informado por la teoría. La selección de la materia comienza en serio, sin embargo, al decidir cuáles de los temas morales insertos en el contenido son apropiados para el análisis.

IDENTIFICAR TEMAS MORALES

La investigación de Kohlberg indica que el paso del pensamiento convencional al postconvencional rara vez ocurre antes del final de la adolescencia. Mientras que Bramble y Garrod estructuraron su programa con la preocupación de ayudar a los alumnos más pequeños a crecer hacia un pensamiento convencional, Muriel Laden-

[3] Tomado de LADENBURG, M.: *The individual and society: A high school english course designed to promote post-conventional reasoning* (inédito).

burg desarrolló un curso de literatura que esperaba presentara desafíos al pensamiento convencional, fuertemente arraigado, de los alumnos mayores de secundaria. Para hacer esto, dividió el curso en dos secciones. La primera sección, dice, «presenta la literatura del relativismo y el rechazo, donde los individuos cuestionan muchos aspectos centrales del pensamiento convencional representados por su sociedad». Un sentido de relatividad moral y de rechazo de lo convencional típico de la transición del convencional al postconvencional. Para ayudar a los alumnos a entender pensamiento convencional al postconvencional. Para ayudar a los alumnos a entender esta perspectiva, Ladenburg eligió *El extranjero* de Albert Camus, *The conversion of the Jews* (La conversión de los judíos) de Phillip Roth, *A & P* de John Updike, y *The Loneliness of the Long Distance Runner* (La soledad del corredor de fondo) de Alan Sillitoe.

Al escoger estas obras no sólo prestó atención a los criterios normales de la buena literatura, sino también a un contenido que permitiera a los alumnos investigar sus propios valores a través de las vidas de los personajes. Empezar su curso con Camus fue más que una elección de seleccionar un libro de la lista usual de textos aceptables para enseñanza media. La perspectiva concreta reflejada por los caracteres de *El extranjero* parecía adecuada para el nivel de sus alumnos. Suponiendo que ellos estaban operando desde el nivel de razonamiento convencional, parecía necesario encontrar una literatura que los confrontara no sólo con puntos de vista convencionales similares, sino también con una perspectiva que empezara a moverse más allá de tal convención.

> «Camus parece sacudir al lector de una aceptación complaciente de la moral convencional, y lo hace primero atacando la obligación menos cuestionada: que amemos a nuestras madres. Vinculadas a este acontecimiento central, la muerte de Meursault, están otras varias punzadas a las respuestas convencionales que se relacionan con muchos aspectos de la vida del adolescente.»

Ladenburg se centra en temas tan importantes para el adolescente como la amistad, la autoridad y la propia identidad. El tratamiento de la novela ahora ofrece la posibilidad de explorar la relatividad entre los temas morales dentro de ella y esas mismas preocupaciones que se dan en la mayoría de los adolescentes.

> «La conducta de Mersault en el funeral, su cita con Marie, su actitud hacia su relación, su amistad con Raymond presentan preguntas sobre Mersault, la más importante de las cuales es: ¿Es normal? Este tipo de pregunta requiere una discusión de muchos tipos de conducta generalmente aceptados, a los que los alumnos se someten y les permite empezar a cuestionar puntos de vista mantenidos convencionalmente sobre el comportamiento, el matrimonio, el honor y la amistad.»

Guy Gramble y Andrew Garrod también buscaron temas morales de importancia. Aunque su proceso de identificación de temas relevantes fue parecido al de Muriel Ladenburg, la tarea en su caso consistió en encontrar algunos que estuvieran a un nivel más adaptado a adolescentes más jóvenes, normalmente pasando del pensamiento preconvencional al convencional. Escogieron *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain.

> «Hemos seleccionado *Huckleberry Finn* porque la mayoría de los profesores de literatura lo reconocen como rico en temas concernientes a la amistad. A medida que la relación entre Huck y Jim empieza a florecer, vemos al muchacho preocuparse más y más del bienestar de Jim, a expensas del propio; algunas de las razones *explícitas* de esta preocupación reflejan un rechazo del propio interés como principio moral (estadio 2) en favor de la confianza, respeto, lealtad y gratitud, cualidades que están característicamente insertas en el estadio 3 de razonamiento moral.»

Ambos ejemplos proveen de una orientación para seleccionar temas morales. No sólo son los temas importantes en sí mismos, sino que también el nivel de razonamiento sobre ellos lo es. En los dos ejemplos se menciona el tema de la amistad. Ladenburg pide a sus alumnos que consideren el significado de la amistad tal como podría entenderla un adolescente a un nivel convencional de pensamiento confrontado con un razonamiento postconvencional. Bramble y Garrod comprenden la importancia del mismo tema, pero piden a los más jóvenes que aborden el asunto desde una perspectiva anterior, reconociendo que los temas se hacen más relevantes cuando el nivel de razonamiento que exhiben los personajes es apropiado para el nivel de comprensión de los alumnos.

RELACIONAR EL CONTENIDO DE LOS TEMAS MORALES CON LAS VIDAS DE LOS ALUMNOS

En parte, a causa de los distintos modos de razonamiento moral, algunas obras concretas de la literatura tienen atractivo para algunos alumnos y no para otros. Guy Gramble y Andrew Garrod, al analizar el posible uso de *Las aventuras de Huckleberry Finn* para lograr el desarrollo moral, ilustran la idea de que la relevancia está parcialmente definida por el tipo de razonamiento. Como profesores, están, por tanto, tratando de relacionarlo con la vida de los alumnos.

Se ha comentado a menudo que algunas novelas, como *Las aventuras de Huckleberry Finn*, parecen tener un significado más rico cada vez que se las relee: el niño de diez años sólo ve una trama de aventuras, mientras que el de quince discierne además una historia de amistad. Pero el muchacho de veinticinco años ve todo esto y también comienza a detectar el humor satírico que caracteriza a la picaresca de Mark Twain sobre los valores y costumbres de la «tradición gentil» del Sur antes de la guerra. Pero, obviamente, no es el libro lo que cambia cada pocos años, sino el lector; así pues, cuando los muchachos de bachillerato hayan leído esta obra, les animaremos a reconsiderar la historia y los personajes desde un punto de vista más maduro que ya han alcanzado en este nivel.

Al identificar los temas de posible relevancia moral en la literatura, Bramble y Garrod, como Ladenburg, tienen en cuenta la edad y la experiencia de sus alumnos.

«Al dirigirnos a una audiencia de bachillerato, diseñamos nuestro programa para lectores que entenderán la historia de Huck y Jim como primariamente una historia de amistad. No quiere decir esto, por supuesto, que no capten otros temas, pero la investigación de Kohlberg confirma nuestras propias observaciones en clase de que los alumnos de 15 a 16 años responden fácilmente a las consideraciones sobre la amistad porque ellos mismos están en la transición del estadio 2 al 3. Ningún grupo de alumnos se va a desarrollar a un ritmo uniforme, de modo que podemos esperar que algunos sobresalgan por encima del resto, mientras que otros se arrastran detrás; pero la amistad va a ser típicamente un asunto de profunda preocupación para la mayoría de los alumnos de enseñanza media, y normalmente serán proclives a discusiones sobre este tema (por ejemplo, confianza, respeto, lealtad y gratitud). Por eso hemos incluido *Las aventuras de Huckleberry Finn* en nuestro programa y por eso la mejor novela de

Mark Twain rara vez deja de cautivar el interés –y estimular el pensamiento– de los lectores adolescentes.

La teoría del desarrollo moral exige que los alumnos se enfrenten a realidades alternativas. Sólo construyendo una nueva manera de pensar se puede promover el crecimiento. La búsqueda de un contenido apropiado implica algo más que el identificar temas importantes, también requiere la posibilidad de concebir una realidad distinta.

La utilización de Muriel Ladenburg de *A & P* para ayudar a los alumnos a afrontar el cuidado convencional de las apariencias, seguridad y autoridad, expresa la necesidad del profesor de ver en una obra literaria una oportunidad de ayudar a sus alumnos a explorar los significados alternativos de sus propias vidas.

«La historia de John Updike *A & P* es más impersonal y examina más la pelea entre un adolescente y la autoridad adulta institucional, haciendo el conflicto más directamente significativo para las vidas actuales de los alumnos. Sammy es un cajero del *A & P* local (supermercado). A través de sus ojos percibimos el mundo estéril, feo, rutinario de los pasillos con pilas de latas y gente en rebaño empujando los carritos arriba y abajo con una seriedad tristona. De pronto, una joven y sus dos amigas entran en la tienda en traje de baño. La llama de su audacia, en contraste con la atmósfera gris de la tienda, hace a Sammy casi desmayarse. Sigue a la primera chica, la líder del trío, a la que apoda "Reinecita" por todos los pasillos, con sus ojos y corazón, revistiéndola de todas las características de "clase", que dolorosamente faltan en su propia vida. Cuando Langly, el jefe, critica a las chicas y las trata de humillar por su indumentaria inadecuada, Sammy espontáneamente sale en su defensa y renuncia a su trabajo. Lo hace a pesar de las advertencias de Langly sobre su futuro y sus padres e, irónicamente, lo hace sin recompensa, porque seguramente las chicas no se dieron cuenta siquiera de su postura heroica y no apreciaron su sacrificio.»

Confrontados con la rebelión de Sammy, los alumnos de Ladenburg relacionan el debate siguiente a sus propias vidas.

«El relato estimula a la discusión de reglas y regulaciones diarias sobre cosas como el vestir y el respeto a la autoridad adulta. Los alumnos debatirán la conveniencia de la valentía de Sammy y muchos tendrán sus propias anécdotas del trabajo para contar. La discusión se debe centrar en su propia necesidad de salir fuera y expresar, real o simbólicamente, sus propios sentimientos y sentido del bien y el mal.»

OPORTUNIDAD DE ASUMIR ROLES

Garantizar que el contenido y el nivel de razonamiento están relacionados con las vidas de los alumnos no es suficiente para la tarea de promover el crecimiento del razonamiento moral. El implicar a los alumnos en la asunción de roles y abrirles a modos de razonamiento más adecuados cataliza el crecimiento. Al tomar la perspectiva del otro uno se hace consciente de lo inadecuado del propio razonamiento. El afrontar un estadio más adecuado da lugar a la búsqueda de un nuevo equilibrio de pensamiento. La literatura puede servir de poderoso vehículo para estimular este proceso, como explican Bramble y Garrod.

«Normalmente la asunción de roles de un alumno en una discusión se limita a los miembros del grupo inmediato, pero nuestro programa les invita a adoptar la perspectiva de personajes ficticios, tanto como la de sus compañeros. Hemos tratado de promover este tipo de asunción de roles haciendo preguntas que se encaminan a provocar la *identificación de valores* y el razonamiento moral. Con

identificación de valores nos referimos al proceso de asunción de roles por el que los alumnos tratan de *aislar* e identificar actitudes y valores específicos que perciben en otros. Cuando un miembro de un grupo de discusión es el sujeto de este proceso, siempre se puede obtener verificación preguntándole su reacción a él mismo; pero cuando el proceso se dirige a un personaje ficticio no es posible la relación directa y los participantes en el debate deben identificar los valores del personaje por un proceso colectivo de asunción de roles en el que cada alumno compara sus impresiones del personaje ficticio con las de sus compañeros.»

Bramble y Garrod añaden una nueva dimensión a la función del proceso de asunción de roles. No sólo lo estimulan porque facilita el desarrollo moral, sino que también encuentran que asumir roles sobre las vidas de sus personajes es un medio de enriquecer la experiencia literaria.

«Aplicar el proceso de asunción de roles a los valores y actitudes de personajes ficticios (lo que muchos profesores de literatura hacen como regla general) puede imponer exigencias duras sobre los poderes enfáticos de los participantes en la discusión, pero sólo de esta manera puede traerse a los personajes a la vida de los alumnos. Sólo así pueden los fantasmas de la imaginación creativa literaria escaparse del mundo bidimensional de un Heinz hipotético para convertirse en figuras realistas, tridimensionales.»

Además, los personajes literarios mismos pueden modelar el proceso en los alumnos. Twain a menudo caracteriza a Huck en estado de conflicto cognitivo y moral, y este ejemplo de asunción de roles viene de la novela en sí misma. Huck, en un dilema, piensa:

«La conciencia me dice: "¿Qué te ha hecho a ti la pobre Miss Watson para que veas a su negro escaparse delante de tus narices y no digas nada? ¿Qué te hizo esa pobre vieja para que la trates tan mal?... Ella trató de ser buena contigo de todas las maneras que pudo. Eso es lo que ha hecho"» [4].

Como Huck puede tomar la perspectiva de otra persona, se encuentra atrapado entre dos lealtades personales en conflicto: a Miss Watson y a Jim. Ante tal dilema relacionado con la amistad, ¿qué puede hacer? En la historia Huck vacila entre su preocupación por su amigo Jim y sus propias necesidades y deseos personales. Esto en ningún sitio se ve tan claro como cuando Huck expresa un principio por el que se propone resolver todos sus dilemas en el futuro.

«Se fueron y subí en la lancha, sintiéndome mal y en baja forma, porque sabía muy bien que lo había hecho mal, y veo que no merecía la pena que tratara de aprender a hacerlo bien... Entonces pensé un minuto, y me dije: Espera; supongamos que lo hubieras hecho bien y delatado a Jim, ¿te sentirías mejor que ahora? No, dijo, me sentiría mal; me sentiría igual de mal que ahora. Bueno, pues entonces, digo yo, ¿por qué tratar de aprender a hacerlo bien cuando es problemático hacerlo bien y cómodo hacerlo mal y la paga es la misma? Me atasqué, no podía contestar. Así que pensé que no me iba a preocupar más, sino que después de esto, siempre iba a hacer lo que me viniese más a mano en el momento» [5].

El principio moral de Huck parece ser que define lo «bueno» como aquéllo que más convenientemente responda a sus necesidades personales inmediatas. Sombras de pensamiento del estadio 2.

[4] TWAIN, M.: *Las aventuras de Huckelberry Finn.* Magisterio Español, Madrid, 1976.

[5] *Ibid.*

Muriel Ladenburg también emplea varias estrategias de enseñanza para facilitar el proceso de asunción de roles. Por ejemplo, pide a sus alumnos que representen el acontecimiento más importante en la novela de Camus.

> «Un *role-play* del juicio (antes de leer esa parte del libro) es un modo muy eficaz de conseguir que los alumnos se metan directamente en estos temas. Aquí los alumnos con el papel de Mersault, los abogados, el juez y los miembros del jurado, expresan los pros y contras de su alegada culpabilidad y buscan una respuesta justa. Sólo con que uno o dos alumnos pudieran identificarse con el rechazo existencial de Mersault de la moralidad convencional y expresaran sus sentimientos, el debate sería acalorado.»

La asunción de roles es un vehículo para producir conflicto cognitivo. Este conflicto ocurre cuando la gente se hace consciente de que su propio punto de vista ha sido confrontado con otro que parece más satisfactorio. Por tanto, hay necesidad de abrir a los alumnos a estructuras de razonamiento más adecuadas que las suyas propias.

EXPONER A LOS ALUMNOS A ESTRUCTURAS DE RAZONAMIENTO MAS ADECUADAS

La elección de textos de Muriel Ladenburg tiene en cuenta la necesidad de ofrecer a los alumnos razonamientos más allá del nivel actual de cada uno. Se puede encontrar un ejemplo de esto en la literatura seleccionada para la segunda parte de su curso, que se eligió por los temas de principio inherentes en los argumentos. La preocupación por el razonamiento por principios es el comienzo del diálogo requerido para el paso al razonamiento convencional. Con este fin, Muriel escogió *The Crucible* (El crisol) de Arthur Miller, donde el tema central es la resolución de un dilema moral. El interés por los principios también se hace evidente en su elección de *Cry the Beloved Country* (Lora, mi amado país) de Alan Paton. Ambas novelas ofrecen una oportunidad de análisis histórico y una extrapolación de las inquietudes morales de los alumnos a la realidad de sus vidas. En ambos, los estudiantes comienzan por enfrentarse a las anomalías que surgen de la interacción entre el pensamiento convencional y el postconvencional. El uso de la novela de Paton por parte de Muriel permite preguntas como: ¿Qué principio moral se puede usar para resolver el conflicto de negros y blancos? ¿Qué principios morales motivan a las personas que ejemplifica el personaje central? ¿Es la moral de situación? ¿Cuál es el fundamento de la justicia?

> «La hermana prostituta del reverendo Kumalo, el hermano militante y líder corrompido, el ministro blanco casi santo que es su amigo, y el padre del hombre asesinado que tiene el corazón roto, presentan muchas cuestiones relacionadas con confianza, deber, justicia, amor, ira; pero es el crimen de Absalom y su castigo lo que exigen de cada lector que ejercite su propio concepto de la justicia. ¿Es la ley del blanco que invadió, explotó y abusó de los nativos para tener dominio al fin sobre el negro africano? ¿Se han de juzgar el asesinato y la violencia de acuerdo con su ascendencia o con una base absoluta? Más concretamente, debe preguntar a los alumnos si Absalom recibió justicia, cómo se combate la injusticia, y si piensan que hubiera sido mejor castigar al primo también. Finalmente, los alumnos deben responder por sí mismos si el puente frágil de esperanza constituido entre los dos padres que sufren, puede aguantar las presiones de injusticias pasadas y todos los sufrimientos del porvenir.»

COMPROMISO CON EL DESARROLLO MORAL

Si bien poner a los alumnos en contacto con niveles de razonamiento más adecuados promueve el crecimiento, es también doloroso. Surge la frustración al abandonar un mundo de significado antiguo que no se reemplaza fácil ni rápidamente. Los profesores que se hacen conscientes de este proceso y lo ven producirse en sus alumnos lo encuentran doloroso y a menudo quisieran volver al viejo curriculum. Sin embargo, la teoría requiere que respetemos el proceso de desarrollo y el convencimiento de que el significado sólo lo pueden definir en último término los alumnos. Bramble y Garrod resumen el proceso.

> «Al principio de la novela, el desarrollo moral de Huck se ha detenido a causa de los efectos agobiantes de la reforma maternal de la viuda, el mangoneo de Pap y la dominación de Tom; pero Jim parece intuir que preocuparse por los seres humanos a menudo exige renunciar a ellos; que mostrar respeto por la dignidad del individuo quiere decir respetar su derecho a tomar decisiones autónomas. Esto quizá sea la lección más valiosa que se saque de la aplicación de la teoría de Kohlberg a la novela de Twain: los adolescentes –y la gente en general– se desarrollan más plenamente en un ambiente que sea de apoyo sin ser de represión. Los niños aprenden a enfrentarse al mundo viviendo en él; por ello, no nos atrevemos a hacernos tan superprotectores al tratar de evitarles a nuestros niños el dolor y daño, que los amurallemos indiscriminadamente ante toda experiencia. Naturalmente, sentimos ver a los que amamos sufrir, pero no podríamos aislarlos adecuadamente ni aunque quisiéramos; y el hecho es que en un *ambiente de cariño y apoyo el "stress" puede de hecho ejercer un impacto positivo* precipitando el desarrollo moral a medida que el adolescente lucha para encontrar el sentido de las aparentes contradicciones que le han surgido. Debemos, pues, aprender a renunciar a nuestros niños para que puedan relacionarse libremente con el mundo que les rodea; debemos permitirles luchar con las incongruencias de la vida y confiar en que encuentren sus propios significados.»

Este uso de la literatura ilustra el proceso conceptual de fundir las preocupaciones por el contenido y por el desarrollo moral. El proceso es común para todas las materias, aunque no todas se adaptan tan fácilmente. El siguiente apartado sobre el uso de la historia proporciona un ejemplo de cómo un profesor podría comenzar a crear una serie de unidades de trabajo dentro de un curso específico.

El uso de la historia

La enseñanza de la historia ofrece al profesor las mismas oportunidades de integrar las preocupaciones por el desarrollo moral con el contenido, que la enseñanza de la literatura. A cualquier nivel escolar se encuentran contenidos ricos en problemas morales: Galileo rechazando la autoridad eclesiástica, un padre e hijo que tienen que decidir si alistarse en el ejército de la Unión o el de la Confederación, Gandhi rebelándose contra la fuerza colonial, los granjeros de la era Constitucional decidiendo contar a los esclavos como tres quintos de persona. Todos estos ejemplos de temas morales a menudo tratados nada más que como hechos históricos, nombres, fechas, acontecimientos y lugares.

Thomas Ladenburg comparte con su esposa, Muriel, el reconocimiento de la conexión entre el contenido tradicional y la oportunidad que tal enseñanza ofrece para

el desarrollo moral. El análisis de la toma de decisiones como un objeto principal del estudio histórico ofrece una oportunidad para tal integración.

> «El hombre opera desde un marco de tiempo o contexto. Percibe problemas y toma decisiones desde las alternativas que se le abren. En algún momento del futuro puede mirar atrás y analizar más claramente las razones de sus decisiones. El modelo de hombre como persona que decide, funcionando desde el contexto del tiempo, y del hombre que se queda fuera de la decisión, reflexionando sobre ella, nos ayuda a entender las muchas y diversas actividades del historiador, así como la naturaleza de la asignatura y los cuatro tipos de preguntas que tratan de responder los historiadores: ¿Cuál era el contexto histórico en el que ocurrió el dilema? ¿Qué secuencia de acontecimientos precedieron a la decisión? ¿Era la decisión tomada correcta? ¿Por qué se tomó esa decisión en particular en ese momento?» [6].

Combinando la búsqueda de respuestas con las preguntas del historiador, y metiendo a los alumnos en discusiones morales que surgen de ella, el alumno no sólo debe comprender hechos concretos, sino que debe ayudar a resolver los dilemas del que decide reconstruyendo el proceso de *razonamiento* de aquél. Como recordamos, tal fue el caso en la clase de Mr. Hak en el segundo ejemplo del capítulo 1. En el desarrollo, el alumno es confrontado con la necesidad de integrar hechos históricos, perspectivas sociales particulares y los niveles de razonamiento propios y de los demás. El hacer esto aviva el interés.

> «Además de vincular las preguntas de "qué" y "por qué", los dilemas morales también tienen la cualidad peculiar de "absorber a los alumnos". La pregunta: ¿Qué debe .... hacer? Fue .... justa? o ¿Quién tenía razón?, tanto pronunciada en relación a una guerra, tratado, huelga *, ha sido siempre en mi experiencia la que ha levantado más interés, discusión y debate» [7].

Thomas Ladenburg explica este fenómeno en la teoría de Kohlberg.

> «Las razones de este poder de provocar una respuesta son en parte, materia de especulación, pero parecen fuertemente asociadas a las teorías de Piaget y Kohlberg. Cada alumno ha formulado un marco mental, peculiarmente suyo, en relación a los temas de la justicia, igualdad o bien y mal. Una opinión contraria, o una que nace de un estadio más alto que sirva para sacudir ese marco o atacar la estructura del razonamiento, se resiste mientras que haya razones válidas intelectualmente para combatirla. Al defender las opiniones contra ideas extrañas, los alumnos se ven forzados a profundizar en sus propios recursos y, por fin, modificar su propia estructura de pensamiento moral. Los hechos se convierten en armas que se usan para reforzar las propias ideas o al fin demoler las fortalezas. A medida que la mente se abre a un razonamiento que reconoce como más complejo o completo, altera o modifica sus puntos de vista, incorporando estos conceptos más nuevos o adecuados. Así, las discusiones de dilema son los medios por los que animamos a los alumnos a manejar nuevas ideas y a modificar sus propios modelos de pensamiento. Los dilemas morales tienen más poder de conseguir este cambio que las discusiones abstractas porque interpelan a los sentimientos inmediatos de lo que está bien y mal que siempre nos acompañan» [8].

---

[6] LADENBURG, T. J.: *Cognitive development and moral reasoning in the teaching of History*, en «History Teacher», marzo 1977, pág. 187. Una explicación complementaria se encuentra en: LADENBURG, M.: *Moral reasoning and social studies*, en «Theory into Practice», abril, 1977, págs. 112-117.

* Stamp Act, Tea Party, Batalla de Lexington, son hechos concretos de la historia americana, que quizá se puedan sustituir por hechos españoles o universales. *(N. del T.)*

[7] *Ibid.*, pág. 189.

[8] *Ibid.*

Un punto muy importante expresado por Ladenburg es el uso del contenido de la historia para definir dilemas morales. Está de acuerdo con las opiniones de los profesores de literatura, que ven los dilemas hipotéticos con un valor limitado. En relación con la historia, los dilemas hipotéticos están desprovistos de un tiempo o lugar histórico. Como tales, funcionan como apéndices del curriculum y no sirven fácilmente al doble objetivo de desarrollo y enseñanza de la historia. Así, Ladenburg opta por unir dilemas históricos como el vehículo para la construcción del curriculum y el debate:

> «... con la riqueza que ofrecen los acontecimientos históricos, hay sobradas razones para requerir que el dilema sea real en vez de hipotético. El caso de la madre esclava que mata a su hijo antes de permitir al amo que lo venda como le ha vendido a los otros tres, es un ejemplo. Este es también el caso de Johnathan Harrington que debe escoger entre la lealtad a su familia y la alianza con sus amigos y la Revolución, cuando decide si ponerse o no del lado de la milicia de Lexington frente a las fuerzas británicas. Ambos dilemas son reales y revelan algo de la naturaleza de las condiciones que les rodean.
>
> Se pueden sacar dilemas históricos más complejos de los casos de personas que de hecho tienen que decidir frente a decisiones cruciales que afectan la vida de otros. Varios ejemplos vienen a la mente fácilmente: Abraham Lincoln angustiado con el Acta de Emancipación, Harry Truman debatiendo si tirar la bomba atómica sobre Hiroshima, o un juez en el juicio de los soldados implicados en la masacre de Boston. El razonamiento necesario para meterse en estos dilemas debe forzosamente entrelazarse con la consideración de los factores históricos que jugaron un papel en la decisión» [9].

CONTINUACION DEL DESARROLLO DEL CURRICULUM

Usando dilemas históricos como vehículo para integrar el contenido y el proceso, Ladenburg ofrece ejemplos de cómo un profesor puede desarrollar un programa comenzando por un simple dilema histórico, como el juicio de los soldados de la masacre de Boston, y por fin pasando a un curso completo de historia integrando consistentemente los temas morales en el contexto histórico.

Más amplia que un simple dilema es la mini-unidad. Como ejemplo Ladenburg usa el paralelo entre la masacre de Boston y el incidente de Ken State *. ¿A quién se le echaban las culpas, a los soldados británicos o a la Policía Nacional? Sugiere que esta discusión se debe ampliar para incluir la batalla de Lexington con el disparo de origen desconocido. El uso de estos tres ejemplos ofrece una pequeña unidad a partir de la que los alumnos podrían empezar a formular principios generales en relación con el desacuerdo y la protesta, a la vez que aprenden acontecimientos históricos concretos.

Ladenburg espera que los profesores no terminen el desarrollo del programa con las mini-unidades, sino que realicen ciclos más amplios de trabajo. El ha desarrollado, por ejemplo, un ciclo importante de trabajo que se centra en la redacción de la Constitución de U.S.A. En este ciclo los alumnos hacen simulaciones y asumen roles de los Fundadores, mientras que resuelven cinco temas principales antes de la Convención Constitucional. Más tarde, los alumnos leen la Constitución y ven cómo de hecho se resolvieron los temas.

---

[9] *Ibid.*, págs. 190-191.

* Un enfrentamiento entre universitarios y policía. *(N. del T.)*

> «El ejercicio de redactar una Constitución es verdaderamente una experiencia de llegada a un contrato social. Se pide a los alumnos que vayan más allá de una simple obediencia a la ley; deben decidir lo que deben ser los acuerdos fundamentales que gobiernen nuestras instituciones políticas. Esto, obviamente, requeriría alguna aplicación de lo que el profesor Kohlberg nombró como razonamiento de estadio 5, la "moral oficial del Gobierno americano". Sin embargo, para llegar a esta etapa, se emplean muchos argumentos de otros inferiores» [10].

La simulación de la Convención Constitucional ofreció a los alumnos de Kohlberg una oportunidad de asumir roles, una ocasión de familiarizarse con la realidad de temas morales históricos y entrar en contacto con diversos niveles de razonamiento. Lo siguiente es un fragmento de esa convención simulada:

> «*Luther Martin:* El objetivo de unos Estados Unidos era porque necesitábamos proteger al gobierno del estado de potencias mayores. Antes de que fueran los Estados Unidos tenían que ser protegidos del Poder Británico y ahora quieren imponer el poder del Gobierno nacional en cada Estado. El Estado de Massachusetts debería tener el derecho de ocuparse de sus propias leyes...
>
> *Gouverneur Morris:* ¿Se da usted cuenta de lo que podría haber ocurrido si la rebelión de Stray hubiera pasado en otro Estado? Se podría haber solucionado de un modo completamente distinto. Podrían haber sido todos ejecutados, quizá se les hubiera puesto alquitrán y plumas. No sabemos. No podemos dejar que ocurran esos desórdenes. Tenemos que tener un tipo de ley unificado que afecte a todos en cada Estado, que reciban el mismo castigo sin importar en que Estado tuvo lugar la rebelión.
>
> *John Lansing:* No estoy nada de acuerdo con esa afirmación. Esto es decir que los sentimientos e ideas de cada persona son los mismos en todo el país, y la gente de New Hampshire, dice: "Nosotros vamos a tener distintos problemas y vamos a sentir de una manera distinta a la de la gente en Georgia, que está como a 900 millas", así que no puede decir que en un país cada persona va a sentirse igual o a reaccionar del mismo modo; no se puede tener una ley que gobierne a todos.
>
> *Charles Pinckney:* Lo que se ha expuesto es la idea de que todos los hombres son iguales. Y si todos gozan de igualdad, todos merecen tener los mismos derechos y las mismas leyes que los que gobiernen.
>
> *John Lansing:* Usted está diciendo que todos los hombres son robots, eso es lo que está diciendo.
>
> *Charles Pinckney:* No estoy diciendo eso; estoy diciendo que merecen tener los mismos derechos; merecen que se les trate con igualdad; lo cual quiere decir que tenemos que tener leyes iguales» [11].

Ladenburg ve tal simulación como una oportunidad excelente de asumir roles mientras que participan en la re-creación de la cultura política histórica de le nación.

> «Al asumir estos roles asignados en la Convención, los alumnos no sólo participan en la cultura política histórica de su nación, sino que obtienen la capacidad de ver una situación desde otro punto de vista que es un factor esencial en el desarrollo cognitivo. El percibir los problemas desde una perspectiva de adulto razonable, también le da al adolescente las condiciones que promueven la confianza, auto-estima y sentimiento de dominio que son tan importantes para el desarrollo psicológico. Así, el joven que objeta al Gobierno nacional de que su poder podría ser excesivo, aprende algo para sí mismo de la relación entre la autoridad y la libertad. También la joven que, como Gouverneur Morris dice a la Convención que a causa de la Rebelión de Shays, "obviamente necesitamos un gobierno federal más fuerte"» [12].

Finalmente se puede ver la extensión lógica del programa desde la unidad a un curso completo de historia. Ladenburg, por ejemplo, extrapola la dimensión moral de la

[10] *Ibid.*, pág. 193.
[11] *Ibid.*
[12] *Ibid.*, pág. 194.

historia americana para incluir la era federalista, el establecimiento de la Banca Nacional, la supresión de la Rebelión de Whisky, las Actas de Extranjeros y Sedición, la decisión de Dred Scott, y a través de nuestra historia, incluyendo los temas más recientes de la igualdad racial y sexual, temas como los que se discutían anteriormente en la Convención Constitucional.

La creación de un programa de historia así, no es simplemente encontrar los temas morales para el debate; es la integración de cuestiones y discusiones morales *dentro* del contexto de los datos históricos. Más que sacrificar el tiempo que se pasa enseñando el contenido histórico, esta estrategia, como se ha demostrado anteriormente, trata de enriquecer el estudio con un sentido histórico mayor y promover el desarrollo moral. Este proceso no es sólo para profesores de secundaria. Gail McIntire, maestra de enseñanza primaria en California, ofrece un ejemplo de cómo el contenido de ciencias sociales en la escuela puede servir de trampolín para el desarrollo moral.

> McIntire planeó una lección de «educación moral» para enseñar el concepto de conservación. Anteriormente había dado una clase centrada en el concepto de escasez. En esta clase Gail había iniciado una discusión sobre los valores y cómo nuestros valores pueden contribuir a una situación de escasez. La escasez de ciertos tipos de pescado, carne, leña, agua y petróleo fueron mencionados por los alumnos como ejemplos de cómo las cosas que valora la sociedad se han hecho más y más escasas.
>
> En su clase, se había propuesto extender el debate de valores previo y hacer que los alumnos ofrecieran razones por las que la gente vive con el problema de la escasez y modos en que se pueden conseguir cosas. Planeó cuidadosamente discutir ejemplos inmediatos para sus niños, tales como tener pocos libros en la biblioteca de aula, insuficientes instrumentos para formar una banda en la clase, y dos únicas raquetas de ping-pong. Esperaba pasar a ejemplos de fuera de la clase, que conocía por la discusión anterior. Lo siguiente son fragmentos de ese debate.
>
> Los alumnos pronto reconocieron que su solución a los problemas de la escasez en su clase se había arreglado rápidamente compartiendo o haciendo turnos para usar el material. Preguntó cómo había resuelto la clase el problema de las raquetas de ping-pong. Vance, que parecía el historiador de la clase, declaró: «Unos cuantos chicos empujaron al resto cuando quería jugar». Todos se rieron recordando que él había sido el mayor culpable.
>
> «¿Y entonces qué hicimos para resolver el problema?», preguntó McIntire. Una niña contestó: «La primera semana acordamos sacar números de un sombrero y la gente siguió el turno en orden». Otra niña añadió: «Después inventamos un juego nuevo en el que más de dos personas jugaban a la vez».
>
> Un poco más tarde, la discusión se volvió a la conservación del agua, algo que los niños de California han experimentado en sus vidas. McIntire preguntó cuál sería el modo más justo de conservar el agua. Alguien gritó: «Hacer turnos para usarla». Cuando se apagó la risa, Benjamín dijo que él no pensaba que esa respuesta fuera tan divertida, porque su madre le había hecho usar la misma agua del baño en la que se había lavado su hermanito. Jessica dijo: «Yo no puedo hacer turno para usar la ducha ya ahora tengo que ducharme con mi madre».
>
> La discusión continuó. Al día siguiente, la profesora pidió a los alumnos que hablaran sobre el problema de algunas personas que viven en la comunidad pero no tratan de conservar agua, mientras que los demás se están de verdad sacrificando. Algunos alumnos querían claramente castigar: «Que los metan en la cárcel». «Que les corten el agua». Otros se hicieron eco de la realidad de las prácticas en uso: «Que les pongan una multa». Lonnie sugirió que se castigara a esas personas de manera que entendieran el problema de usar toda el agua: «Que no los dejen beber nada por un tiempo para que se den cuenta de la sed que pasaríamos todos si no ahorráramos agua».

La clase de Gail McIntire fue una integración bien dirigida de preocupaciones de contenido y desarrollo moral. Al construir una clase en torno a un concepto sólido e importante, fue capaz de llevar a sus alumnos a la consideración de las dimensiones morales del problema social de la conservación.

El desarrollo de clases aisladas, mini-unidades o cursos para acomodar el interés por el desarrollo moral se puede aplicar igualmente a otras áreas, como es el contenido que se encuentra normalmente cuando se enseña a leer a los pequeños. Aunque muchos profesores centran su atención en el *proceso* de la lectura, no se puede pasar por alto el contenido por sus dimensiones morales. El ejemplo que ofrecemos, que es de una clase elemental canadiense, ilustra este punto.

«El hueco en la cerca»[13]

El hueco en la cerca es un conjunto de materiales preparados por el Ministerio de Sanidad Canadiense como una cartilla de educación en valores. Los autores no conocían la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. En la cartilla se representan las verduras como personas, cada una con un conjunto de atributos valorados (o desvalorizados):

> Zanahoria, una «persona insegura» siente la necesidad de hacer trampa en una carrera contra Rábano, el mejor corredor del puerto; Calabaza, gorda y lenta envidia al delgado Espárrago y se siente herida porque sus amigos la llaman «bolita»; Berenjena es morada y sufre el prejuicio por su color; Col China es extranjera en este huerto porque sus costumbres son distintas; y el Pequeño Tomate verde es despreciado por los demás por su juventud e inmadurez. También hay otras verduras en el huerto, y como comunidad en potencia deben aprender a vivir juntos. Inevitablemente hay conflicto y los temas de la igualdad impregnan la historia. La discusión de los niños sobre este cuento a menudo se centra en las obligaciones de la amistad, el valor de la honestidad, las consecuencias de hacer trampas y el derecho de los que pueden parecer distintos.
>
> El uso de las verduras consigue el interés de lectores principiantes y al mismo tiempo obliga a la confrontación con temas morales, como en el problema de Berenjena. Berenjena llega a una fiesta en el huerto. Al entrar, Coliflor exclama: «¡Pero si es morada!».
>
> «*Es* morada», exclama el resto. «¿Qué quiere decir eso?», pregunta Remolacha, pensando que ha hecho una pregunta tonta. «Quiere decir que no podemos tener relación con ella», dice Coliflor. «¿Sólo porque es morada, Coliflor?», pregunta Maíz. «¡Sí!».
>
> Los niños que leen este cuento tienen una oportunidad de asumir roles: «¿Qué supondrá ser tratado como Berenjena?», pregunta una profesora.
>
> —«A mí no me gustaría», dice una niña desde el fondo de la clase.
> —«¿Por qué no?», pregunta la profesora.
> —«Porque no está bien tratar a la gente así», responde la niña.

Y así empieza el diálogo. Otros alumnos intervienen. Al fin la discusión y cuestionamiento se relaciona con su propia realidad y con una gran variedad de temas de valores. Los niños tienen una oportunidad de asumir roles, hacer preguntas, razonar en voz alta, oír distintos puntos de vista y relacionar su lectura con sus propias vidas emocionales e intelectuales, y se han divertido. Han estado ocupados en escuchar y hablar. Han entrado en discusión moral.

Esto es sólo un ejemplo de la enseñanza de la lectura que tiene posibilidades para la integración con objetivos de desarrollo moral. La literatura infantil está repleta de cuentos que requieren la asunción de roles sociales, resolución de propuestas de valores en conflicto y un entusiasmo que promueve la discusión más allá del contenido o las capacidades derivadas de la lectura literal del material.

[13] *The hole in the fence*. Department of Health and Welfare, Ottawa, Canadá, 1976.

La vida de la clase como contenido para el crecimiento moral

Además de utilizar el contenido académico en un curriculum para el desarrollo ético, el profesor también se puede centrar en los temas morales que surgen en el vivir diario de la clase. Durante el curso normal de cualquier día, a cualquier nivel de escolarización, los alumnos se enfrentan con temas morales: hacer trampa, mentir, robar, la amistad, la obediencia a la autoridad. El proceso de vivir en el ambiente social de una escuela ofrece otro tipo de contenidos que pueden utilizarse en un curriculum que busca el crecimiento moral.

UN EJEMPLO

> En una escuela primaria en la que los alumnos habían estado proyectando construir un patio de recreo surgió un tema moral. La profesora en este caso había estado usando el plano del patio como medio para enseñar técnicas de medición, diseño y dibujo, y conceptos de ecología. Al mismo tiempo, quería que sus alumnos aprendieran a cooperar en un proyecto que aportaría beneficios prácticos y tangibles, tanto para su clase como para toda la escuela.
>
> Los alumnos empezaban a recoger materiales como llantas viejas y madera para su nuevo patio de recreo, cuando se dieron cuenta de que el terreno que habían escogido necesitaba nivelarse. Tuvieron una sesión de grupo para resolver el problema. La profesora vio una oportunidad de interesar a sus alumnos en una discusión moral y escribió una síntesis del problema.
>
> Una clase de sexto al diseñar su propio patio de recreo, necesitaba ayuda de fuera para igualar el terreno. Los alumnos pudieron conseguirla de uno de los padres de la comunidad que se comprometió a trabajar voluntariamente en el fin de semana para preparar el solar. El sábado el hombre comenzó a apisonar mientras los alumnos miraban con expectación. Al mediodía les dijo que se iba a comer y que era importante que nadie se acercara a la apisonadora porque era peligroso hacerlo y además porque la operación no tenía seguro por no haber contrato. Les explicó que si alguien violaba el acuerdo y tocaba el equipo, tendría que dejar lo que había comenzado.
>
> Mientras no estaba, dos de los muchachos se subieron a la apisonadora y la pusieron en marcha. Luego la apagaron y se fueron.

¿Debían los demás alumnos decirle lo que ha pasado?

La clase se dividió en cinco grupos de seis alumnos y se les pidió que hicieran dos tareas principales. La primera era discutir qué acciones alternativas posibles había y enumerarlas. La segunda era escoger una alternativa que el grupo pensara era lo que los alumnos del dilema *debían* hacer, y las razones para su elección. Abajo se presenta la lista de un grupo.

Lo que los alumnos podrían hacer:

1. Ser sinceros y decírselo al hombre.
2. Marcharse como si nada hubiera pasado.
3. Decirle al conductor que no había pasado nada.
4. Decírselo al conductor después de que les diera un paseo en la apisonadora.
5. Decirle al conductor que algunos jugaron con la máquina.
6. Los dos chicos deben confesar y pedir perdón.

Lo que escogimos y por qué

«Una persona se quería ir. Los demás queríamos ser sinceros porque quizá él (el conductor) perdonaría a los niños porque fueron sinceros y dijeron la verdad; podría acabar el trabajo.»

Después de que cada grupo acabó su lista y escogió una solución de las alternativas, las listas se pusieron en la pared, y los alumnos comenzaron un debate de toda la clase sobre el problema. Cuestionaron mutuamente las razones hasta cierto punto, pero la estrategia más consistente era la del «escape», esto es, resolver el dilema, haciéndolo no-dilema. Esto se puede ver en la lista anterior del grupo que creía que el ser sinceros provocaría una respuesta compasiva del conductor y que terminaría el trabajo.

El debate se iba acalorando a medida que los alumnos trataban de equilibrar su posible pérdida individual –y de toda la escuela– del patio. Un chico, un líder en la discusión continuó ideando escapes ingeniosos: «Si el conductor de la apisonadora lo deja, encontraremos otro padre de algún chico que lo haga». Algunos asintieron. La profesora, haciendo de abogado del diablo, dijo: «Mirad, yo soy el conductor y soy un hombre de palabra. Si me decís que alguien se subió a la apisonadora, detengo el trabajo completamente».

Los puntos estaban ahora claros: o dices las verdad y pierdes los servicios del conductor, o mientes y tienes el trabajo completo. Dadas esas dos opciones, ¿qué debe hacer el alumno? Confuso, pensó un momento, se levantó en el silencio de la clase y exclamó: «¡Esto sí que es un dilema!». Esto ilustra el principio del desequilibrio cognitivo.

Esto, pues, es un ejemplo de una profesora que hace uso de un proyecto de la clase, no sólo para enseñar el contenido académico habitual, sino para cuestionar el pensamiento de los alumnos sobre temas morales. Su disponibilidad para escuchar y su uso de grupos pequeños ayudó a los alumnos a hacer un *brainstorming* antes de llegar a una conclusión. Las preguntas de la profesora y la conciencia resultante en los alumnos sobre el sentido del dilema es un ejemplo de lo que se necesita para ayudarles a emprender la difícil tarea de participar en una discusión de temas morales.

Este episodio fue una clase planeada de moral. A veces, sin embargo, el profesor puede encontrar un acontecimiento en la lección que lleve a una educación moral espontánea. El ejemplo que presentamos es uno de esos incidentes.

CHICAS Y COCHES

Al planear una clase de arte, Peggy Gaston, profesora de los primeros años de secundaria, decidió pedir a sus alumnos que hicieran tres diseños de coche del futuro. Ella sabía, por trabajos anteriores, que aunque algunos de sus alumnos estaban muy interesados en los coches, otros no, por lo que decidió presentarles varias revistas automovilísticas para darles ideas. Su única advertencia fue que ningún dibujo podía ser una copia de una foto de las revistas.

Colocó un montón de diez revistas en una mesa en el centro del aula. Sugirió a sus veintisiete alumnos que empezaran a dibujar cuando quisieran. «Estoy segura de que la mayoría de vosotros tenéis ideas maravillosas y no necesitáis ayuda. Los que se atasquen pueden querer mirar en una revista». Al instante se produjo una aglomeración de chicos que se tiraron de las sillas y pupitres para llegar los primeros a la mesa de las revistas. El ataque dejó tres revistas rotas y a todas las chicas de la clase con las manos vacías. Los chicos se agruparon en grupos pequeños, ojeando las revistas y hablando de coches; las chicas se quedaron sentadas mirando.

Cuando se recuperó de su susto e ingenuidad, Peggy abandonó la clase que tenía preparada y pidió a los alumnos que participaran en una reunión de toda la clase. Expresó al grupo su sorpresa y preocupación ante lo que había pasado y preguntó si reconocían lo que habían hecho. Después de un silencio, un chico dijo: «No hicimos nada malo». Esto rompió el hielo. Otros mencionaron «no compartir», «no es justo con las niñas tontas», «era una tarea muy boba de todas formas», y «podemos traer las revistas de nuestras casas».

Peggy pidió a los alumnos que consideraran un asunto más general: el de decidir lo que es equitativo cuando algo escasea para compartirlo con justicia. Una chica preguntó a los chicos cómo se hubieran sentido si la situación hubiera sido al contrario, si las niñas hubieran cogido todas las revistas (asunción de roles). Un chico respondió que ellos hubieran pegado a las chicas. Otra niña replicó: «Pero supongamos que la señorita Gaston *nos* hubiera dado las revistas, ¿sería justo?». La discusión continuó y al final la clase estuvo de acuerdo en formular reglas para compartir el material de los trabajos de arte en el futuro.

El ejemplo anterior ofrece evidencia de que es bastante posible integrar el contenido tradicional con objetivos de desarrollo moral. También es posible utilizar el proceso de aprendizaje e interacción en la clase como «contenido» para promover el crecimiento del razonamiento ético. Los ejemplos anteriores están relacionados con más clases específicas que son un microcosmos de la escuela como comunidad más amplia. Kohlberg reconoce que las clases no son entidades aisladas, sino que comparten un espacio social con la institución que se llama escuela. Por eso propone la creación de una «comunidad justa» como el vehículo social para llevar al máximo el desarrollo moral de ésta. La escuela, en cierto sentido, también se constituye en parte del curriculum. Esta dimensión de la teoría y la práctica se explica e ilustra en el siguiente capítulo.

7. LA IDEA DE LA «COMUNIDAD JUSTA»

En los capítulos anteriores hemos estado sugiriendo una progresión en la implantación de la educación moral. Se debe crear un clima en la clase que conduzca a esto. Los temas éticos se deben traer a la conciencia y se deben considerar en los debates de clase. Las discusiones aisladas se deben entretejer en el curriculum y usar como medio de resolver conflictos. Aunque es difícil conseguir todas estas cosas en una clase, creemos que es posible y que merece la pena.

Los temas morales no se terminan a la puerta del aula. A menudo implican a la escuela como totalidad o a unidades más amplias dentro de ella. Si hay tensiones raciales o de clase social, incidentes de robo o vandalismo, gente que está descontenta con las reglas académicas o con el modo en que se administra la cafetería, la fuente de los problemas no reside en las clases, sino en la escuela. Ambas tienen climas morales y, aunque es mucho más difícil cambiar escuelas enteras, algunos problemas sólo pueden tratarse a nivel de todo el centro.

No conocemos ningún centro grande que haya tratado de alterar su estructura a la luz de la teoría de Kohlberg. Se han hecho esfuerzos para crear varias «escuelas dentro de la escuela», alternativas que incorporen aspectos de esta teoría. El mismo Kohlberg ha estado en una escuela alternativa de este tipo en Cambridge (Massachusetts). El y sus colaboradores tratan de poner en práctica la idea de la «comunidad justa» en la educación ética. Como este enfoque puede ofrecer contribuciones prometedoras dentro de este campo, describimos aquí este último paso en la educación para el desarrollo moral.

La escuela alternativa de Cambridge[1]

Aunque se conoce a Cambridge (Massachusetts) por sus universidades, como ciudad de más de cien mil habitantes se compone mayoritariamente de gente obrera de

[1] Un extremo tratamiento de la historia de la escuela alternativa en Cambridge puede encontrarse en: WASSERMAN, E. R.: *The development of an alternative high school based on Kohlberg's just community approach to education*. Boston University School of Education, 1977. Ver también su *«Implementing Kohlberg's just community concept» in an alternative high school*, en «Social Education», núm. 16, 1976, págs. 203-207.

distintas ascendencias étnicas. La enseñanza media de la ciudad está formada, no por hijos de profesores de universidad, sino por niños de la clase trabajadora.

En 1969 un grupo de profesores y estudiantes de la Escuela Superior de Educación de Harvard convencieron a las escuelas públicas de Cambridge de que les dejara utilizar espacio en la secundaria para una escuela pequeña, informal, alternativa, de diversas culturas. Esa escuela arraigó y tuvo tanto éxito que para 1974 había lista de espera para entrar.

Un padre de un alumno en esa lista de espera, habló con padres de niños en la misma situación y comprobé que había un fuerte deseo por su parte de empezar una segunda escuela alternativa dentro de la secundaria. Presentaron una petición al inspector, que dio permiso para este segundo proyecto. El comité escolar aprobó un curso de verano de planificación compuesto por padres, alumnos y orientadores. Kohlberg fue uno de esos orientadores.

El había estado trabajando con sus colaboradores durante varios años, poniendo en práctica la idea de «comunidad justa» en cárceles. En 1974 el esfuerzo estaba bien asentado y deseaba empezar a trabajar en un ambiente de centros de enseñanza media. La invitación a trabajar con el grupo de Cambridge llevó a una participación activa; se comprometió a trabajar como orientador del nuevo programa alternativo y el grupo se comprometió a tratar de lograr una «comunidad justa» en la escuela.

Al principio este enfoque comprendía lo siguiente: 1) el centro se llevaría democráticamente, teniendo los profesores y los alumnos cada uno un voto en la toma de decisiones escolares; 2) el centro se mantendría lo suficientemente pequeño (sobre setenta alumnos y ocho profesores) para poderse reunir todos como comunidad una vez a la semana; 3) profesores y alumnos trabajarían juntos para construir un espíritu de comunidad dentro del centro, y 4) los miembros del claustro aprenderán la teoría del desarrollo moral para poderla aplicar en sus clases y en las reuniones de comunidad.

La escuela comenzó en septiembre de 1974 con sesenta alumnos y seis miembros del claustro que se habían ofrecido a participar en el proyecto. Se reunía en dos clases dentro de la Escuela Secundaria de Cambridge. Se requería de los alumnos que hicieran dos cursos diarios de dos horas en literatura y ciencias sociales. También se ofrecían cursos optativos, pero los estudiantes seguían muchas de sus asignaturas en la escuela regular. Los profesores también dividían su tiempo entre la escuela alternativa y la regular. Así, tanto profesores como alumnos tenían un *status* doble como miembros de las dos escuelas.

Gobierno democrático

El gobierno democrático está en el núcleo del enfoque de «comunidad justa». Para que alumnos y profesores superen su dependencia de modelos tradicionales de autoridad, tienen que aprender a participar democráticamente en la responsabilidad de la toma de decisiones.

Tradicionalmente son los profesores y la dirección los que toman las decisiones en una escuela, detentan el poder y la responsabilidad de imponer sus decisiones y reglas. Pueden o no tomarse el tiempo de explicarles a los alumnos los fundamentos de tales

decisiones pero, en cualquier caso, esperan que los chicos obedezcan las reglas tanto si las entienden y están de acuerdo con su fundamento como si no. A los alumnos les queda la opción entre obedecer pasivamente, rechazar activamente o sutilmente minar las decisiones de la autoridad.

Aunque este modelo tradicional de autoridad puede ser eficaz desde una perspectiva de ejecución, desde la perspectiva del desarrollo moral es poco recomendable. La aceptación pasiva o el rechazo negativo no son posturas que promuevan el desarrollo ético del alumno. En tanto que los estudiantes estén fuera del proceso de decisión, no se sentirán responsables de las decisiones que se tomen. No se verán obligados *moralmente* a seguir las reglas, sino *pragmáticamente* a conformarse o a evitar el castigo.

La escuela alternativa de Cambridge se lleva con democracia directa. Todo el mundo se reúne una vez a la semana para una reunión de comunidad de dos horas en la que se toman decisiones básicas sobre cómo organizarla. Aunque las reglas de la escuela mayor están vigentes, la comunidad ejercita su derecho a interpretarlas y llevarlas a cabo a su manera. Así, mientras que faltar a clase o usar drogas está fuera de la ley en la escuela mayor, en la alternativa esas reglas se adoptaron sólo después de una intensa discusión en la comunidad, cuando la mayoría estuvo de acuerdo sobre su necesidad. Al principio, la comunidad votó por una regla liberal en virtud de la que se permitía legalmente faltar a diez clases, muchas más de las que permitía la Escuela Secundaria de Cambridge. Cuando la regulación hizo difícil el curso de las clases, la comunidad alteró su decisión y cortó todas las ausencias legales. Eso, también, demostró ser imposible y se adoptó un término medio de cuatro ausencias. En las reuniones los profesores estaban a favor de menos de cuatro, pero fue la mayoría de alumnos la que decidió.

Los alumnos también ponen en vigor estas decisiones. A nadie se manda al director o tiene que hablar con el profesor después de clase. Los infractores de reglas son responsables ante la comunidad. Al principio los estudiantes se mostraban reacios a imponerse disciplina mutuamente, pero cuando vieron claro que las clases no se llevaban con facilidad si los alumnos se portaban mal o no asistían, empezaron a castigar a los culpables de mala conducta. El interés de los estudiantes en su propio aprendizaje y el mantenimiento de la escuela, superó a su desgana de castigar a sus compañeros.

Una reunión de una comunidad con base democrática de sesenta u ochenta personas es difícil de llevar. Exige varias condiciones: 1) se debe mantener el interés de los alumnos; 2) debe haber un orden del día claro pero flexible; 3) los asuntos se deben presentar claramente para que los pros y contras de las propuestas concretas se puedan discutir; 4) alumnos y profesores deben debatir los asuntos expresando las razones de sus posturas y no atacando a los demás por razones personales; 5) todos tienen que sentir que las decisiones de la comunidad se van a llevar a cabo y que no se van a someter a autoridades más altas o a minorías en desacuerdo.

En la escuela de Cambridge, ninguna de estas decisiones existía en el otoño de 1974. No había un orden del día establecido y los profesores dirigían las reuniones. Los alumnos hablaban mucho menos que ellos y cuando lo hacían era para expresar una opinión sin apoyo de ninguna razón expresada. Se procedía a la votación antes de que los temas se discutieran a fondo. Los alumnos no confiaban en los profesores y usaban su voto mayoritario para tomar decisiones poco sólidas (por ejemplo, cerrar la escuela

más temprano). Paulatinamente, a lo largo de un año, llegaron a darse las condiciones democráticas enumeradas.

El interés era grande desde el principio porque los alumnos se daban cuenta de que se discutían temas que les afectaban. Mantener el interés fue más difícil; los adolescentes (y los adultos) se pueden cansar pronto de la tarea de autogobierno. Esto es verdad en especial cuando las discusiones se bloquean en detalles.

Para equilibrar esta tendencia, los profesores de Cambridge han adoptado una estrategia en la conducción de discusiones morales. Se eleva el interés en éstas presentando un dilema difícil de resolver que implica el razonamiento moral y social de los interlocutores. De la misma manera, los profesores, que se reúnen una vez a la semana para planear la agenda de la reunión de comunidad, tratan de buscar temas que están en ese momento «candentes» y planifican una estrategia para la discusión que destaque cualquier asunto moral o de justicia involucrado. Por ejemplo, un debate sobre el uso de drogas se centrará en si es justo que algunos lleguen a clase con «un viaje» mientras que los demás están tratando de tener una clase seria.

El día antes de la reunión de comunidad, cada profesor se reúne con un grupo pequeño diferente de alumnos para discutir los temas de la semana. Cada alumno en cada grupo tiene una oportunidad de expresar opiniones y de trabajar con otros para llegar a una «posición del grupo». El miembro del claustro modera la discusión, destacando los temas de igualdad y aportando sus opiniones y razonamientos. Al día siguiente, la reunión general se abre con un informe del representante de cada grupo acerca de las posiciones sobre los distintos temas a tratar.

Cada semana un grupo distinto de alumnos se hace responsable de llevar la reunión de la comunidad. Se elige a un componente del grupo para que presida la reunión. Este se sienta al frente del aula con los miembros de su grupo a su lado. El orientador del claustro de profesores está cerca para ayudar. El que dirige abre la reunión anunciando el primer tema de la agenda y luego pide los informes de los grupos pequeños. Uno, o varios representantes de cada grupo normalmente hacen una propuesta de acción. Comienza la discusión. A medida que los representantes levantan la mano, un miembro del grupo encargado anota sus nombres en la pizarra y los llama para permitirles hablar por turno. En las reuniones más productivas hay un debate sano, con un equilibrio entre el número de comentarios de alumnos y profesores. La gente se escucha y se dedican a apoyar o refutar las opiniones y razonamientos presentados por los demás.

Cuando nota que la primera vuelta de la discusión ha terminado, el presidente pide una primera votación, a la que sigue una nueva discusión en la que la minoría tiene una segunda oportunidad de conseguir votos para su lado. Cuando han oído los pros y contras, los miembros (por lo menos la mayoría que ha estado escuchando) están preparados para un voto de verdad y tomar una decisión comunitaria.

En este proceso se pone mucho énfasis en la discusión misma. Como se dijo, al principio, los alumnos no estaban acostumbrados a debatir temas y simplemente se limitaban a expresar sus opiniones y pedir rápidamente votar. El claustro tuvo que trabajar mucho para elaborar técnicas de debate. Le preguntaban a la gente por qué sostenía las opiniones que expresaba. Sacaban temas de justicia y preguntaban qué les parecería una propuesta concreta desde la perspectiva del bienestar de grupo. Animaban a que hubiera diversidad de opiniones, insistían en que todos tenían derecho a estar

en desacuerdo, y protegían a los individuos de los ataques personales de los que no estaban de acuerdo. El claustro posponía el voto hasta que el razonamiento de ambos lados sobre un tema se hubiera oído y se hubiera llegado a cierto consenso o contrato. Aceptaban las decisiones de la mayoría incluso si iban en contra de sus propias opiniones. Con el tiempo, los alumnos siguieron el ejemplo.

Como ayuda para esta experiencia de aprendizaje, se ofreció un curso optativo sobre el proceso democrático durante el primer año. Los miembros de la clase repasaron con los profesores las reuniones de comunidad que habían tenido lugar recientemente y discutieron modos más eficientes de llevar las reuniones. También visitaron otras comunidades y se les enseñó más explícitamente la teoría y fines del desarrollo moral. De esta primera clase surgieron algunas de las sugerencias para la conducción de las reuniones que más tarde se adoptarían y que hemos descrito anteriormente. Además varios de los presidentes más eficientes salieron de esta clase. Después del primer año, el curso de democracia se incorporó en las sesiones de orientación para alumnos nuevos.

Una vez que la comunidad comenzó a tomar decisiones y adoptar reglas, se esperaba que tanto alumnos como profesores se adhirieran a ellas. La adhesión, sin embargo, no ha sido siempre tan directa. Para controlar las violaciones de sus reglas, la comunidad ha establecido un comité rotativo de disciplina compuesto por un alumno representante de cada grupo pequeño y dos miembros del claustro. Si, por ejemplo, un chico se porta mal en clase o se le sorprende usando droga, o si se acusa a un profesor de abusar de un alumno, el caso se presenta al comité en la reunión semanal. Si la persona implicada es la primera vez que falta, el comité trata de que haya una reconciliación entre las dos partes. Si ya hay historia de culpa, el comité recomienda un castigo a la comunidad. La comunidad oye el caso, permite a ambas partes que presenten su opinión, discute los temas y toma una decisión. A los culpables se les da todo tipo de oportunidades de enmienda y restitución, pero cuando se han agotado esos medios, se llama a los padres y se les expulsa del centro.

Kohlberg considera este modo de llevar la escuela «justo», no sólo porque es directamente democrático, sino porque las decisiones de la comunidad se pueden hacer a nivel del razonamiento moral más alto posible para los mismos estudiantes. Eso no es decir a un nivel de principios, ya que ningún alumno de esta escuela ha pasado del estadio 4, y la mayoría razona a un nivel de estadio 3. La tarea de los profesores no es imponer un razonamiento de etapa superior, sino ofrecer el más sólido que los alumnos sean capaces de tener y animarles a ejercitar lo mejor de su razonamiento moral para llegar a decisiones comunitarias. Cuanto esto se consigue, y cuando los estudiantes se afirman en sus decisiones y las imponen, se puede decir que la escuela funciona como comunidad justa.

La escuela de Cambridge en acción

Para dar una visión más concreta de esta escuela funcionando, consideremos cómo llevó el problema del robo en los dos primeros años de actuación.

El que unos alumnos roben a otros es un problema común en Cambridge, como en

otros centros. En diciembre del primer año de la primera comunidad, una profesora de prácticas que trabajaba en la escuela alternativa invitó a un grupo de alumnos a su casa para hacer velas. Al día siguiente, otra chica que vivía con ella le dijo que le faltaban cinco pares de pendientes. Como no había habido otros invitados ni intrusos, sospecharon que una alumna los había cogido. Pero cuando la profesora sacó el asunto en la escuela, nadie se adelantó a decir nada.

Un mes más tarde, un alumno trajo a la escuela una caja de anillos de plata, que enseñó a todos. Durante una de las clases, uno de los anillos «desapareció». Todo lo que se llegó a sugerir fue que se había caído por la ventana.

Como resultado de estos incidentes, se sacó el tema del robo en una reunión de la comunidad en enero. La reunión comenzó con una propuesta de un grupo de que «la gente que robó debe ir al comité de disciplina y la propiedad se debe restituir o pagar». Hubo discusión sobre cuál debería ser el castigo, pero no pasó nada hasta que no intervinieron los profesores.

Kohlberg, que normalmente participaba en estas reuniones, preguntó: «Quizá alguien pueda explicar por qué ha sucecido el robo. ¿No piensa la gente que robar está mal y es una violación de la comunidad?».

La reacción de los alumnos fue callada. Un alumno respondió: «Yo no creo que nos debamos preocupar de eso. El hecho es que pasó, y preocuparse de por qué pasó no merece la pena».

Un profesor insistió: «Yo creo que robar no es un asunto individual; es asunto de la comunidad. No es tanto cuestión de disciplina como un sentimiento de la comunidad de que se ha de tener un cierto nivel de confianza que está en desacuerdo con que se robe».

Sólo un alumno recogió el tema del nivel de confianza. El sentimiento de la mayoría lo expresó una niña muy franca que dijo: «Esto es una porquería. Se puede hacer una regla (sobre el robar) pero no se tiene que disgustar todo el mundo... En esta escuela siempre hay alguien encima de ti».

La discusión volvió a la cuestión de crear unas reglas sobre el robo. Aunque nadie estaba seguro de que funcionasen, estuvieron de acuerdo en elaborarlas y establecer un castigo por su violación; éste fue el primer paso. Como decía un alumno: «Si llaman a los padres, la próxima vez el que lo hace lo pensará dos veces y se detendrá».

Con esta idea terminó la reunión, pero el problema siguió. El robo continuó durante el primero y parte del segundo año escolar.

En octubre del segundo año, alguien sacó nueve dólares del bolso de una de las alumnas. Ella estaba segura de que un chico lo había hecho pero nadie lo admitió. Se convocó una reunión de la comunidad para tratar el incidente.

Los informes de los grupos pequeños al comienzo de la reunión reflejaban la preocupación por parte de los alumnos porque actos como el robo molestaban a su sentido comunitario: «Dijimos que todo el mundo diera quince centavos, que no van a hacerle daño a nadie». Esto es, sugirieron que si cada miembro daba quince centavos, se podrían devolver los nueve dólares a la niña a la que se le habían robado.

El fundamento de este reembolso colectivo era interesante: «Todos, cincuenta personas, deben dar quince centavos para devolverle el dinero, porque no es culpa

suya. Es culpa de todos, porque la gente no se preocupa de la comunidad. (Piensan) que son todos individuos y no tienen que estar implicados en ella. (Pero) todos deberían preocuparse de que se le robó el dinero».

Desde nuestro punto de vista, esta declaración de un alumno y el apoyo que recibió de los demás, marcó un momento decisivo en el avance de la escuela hacia una comunidad justa. Por primera vez, los estudiantes expresaron el sentido de que ellos eran responsables de lo que pasaba en la escuela. Si a alguien le robaban el dinero, era culpa de todos por no preocuparse lo suficiente de la comunidad. Ciertamente, la declaración fue desafiada por algunos otros alumnos que pensaban que el robo era responsabilidad de la chica que permitió que ocurriera o del que lo robó. Sin embargo, la mayoría estuvo de acuerdo en la propuesta de que si no se devolvía el dinero para cierta fecha, cada miembro pagaría quince centavos para devolverlo.

Que esto fue un momento clave, lo demostraron los acontecimientos que siguieron a la reunión. No hubo confesión en una semana, y parecía que todo el mundo tendría que pagar. Entonces algunos alumnos admitieron que ellos sabían quién había robado el dinero, y accedieron a hablar con la persona en privado. Cuando esto no tuvo éxito se impacientaron con el culpable y dieron su nombre al grupo. Más tarde sus compañeros le expulsaron de la escuela. No hubo más incidentes de robo. Los alumnos no prometieron no robar más absolutamente, pero llegaron a un acuerdo que un alumno expresó: «Si quieres robar, hazlo en tu tiempo libre, y no en la escuela».

El progreso del primero al segundo año, como se manifiesta en estas reuniones, fue modesto pero significativo. Podemos entenderlo en los siguientes términos:

1. Los alumnos asumieron un rol más activo en el segundo año al tratar el robo como problema de la comunidad. Hicieron la afirmación de que no puede existir una comunidad si la gente no puede confiar en que los demás respeten sus cosas.
2. La calidad de las reuniones mejoró, porque los alumnos no sólo propusieron acciones diferentes, sino que apoyaron sus propuestas con razones por las que se deberían adoptar. Consideraron las posiciones y razones de los demás.
3. Se tomó una decisión que pasó del juicio a la acción. Mientras que en el primer año la regla y el posible castigo por su infracción no detuvieron el robo, en el segundo año la norma de que el robo no tenía que producirse en la escuela surgió de los alumnos. Su revelación del nombre de la persona que robó quería decir que estaban dispuestos a imponer esta norma.

El progreso era modesto. En un barrio donde hay mucho robo callejero, no se puede esperar eliminarlo totalmente de una vez. Con todo, se abrió un camino importante, no sólo porque en un área de la vida todos estuvieron de acuerdo, sino porque se adhirieron lo bastante a una institución como para importarles el que se guardaran las normas. Creemos que su rol activo en elaborar la norma fue esencial para comprometerse a su cumplimiento.

Conclusión

Como dijimos al principio de este capítulo, los temas que se pueden tratar a nivel de todo el centro (incluso en una escuela alternativa pequeña), son más difíciles que los que surgen en un aula. Sin embargo, creemos que algunos elementos del enfoque de la «comunidad justa» se pueden aplicar a la vida de la clase. No vemos razón para que el construir una comunidad o democratizar el proceso de toma de decisiones no pueda comenzar a un nivel de enseñanza primaria[2].

Quizá más importante sea el que vemos la educación para el desarrollo moral pasar a una segunda fase, en la que el énfasis se ponga en la integración de debates morales con otros objetivos educacionales. Estos pueden ser materia de aprendizaje en currícula revisados o en el aprendizaje de cómo asumir responsabilidades como miembro ciudadano de una sociedad democrática. Ambos aspectos de esta segunda fase están todavía en preparación, porque se está trabajando en los detalles. Su suerte creemos que dependerá de la dirección y los profesores dispuestos a adaptarlos a su propia búsqueda para establecer escuelas justas.

[2] LICKONA, T.: *Creating the just community with children*, *ob. cit.*, págs. 97-104.

EPILOGO: TODO LO QUE COMIENZA BIEN VA BIEN

El final de este libro marca el principio de la práctica de la educación moral. Dada la naturaleza de su teoría y práctica, parecería natural preguntar: «¿Puedo de verdad hacer esto?». La respuesta, y esperamos haberla transmitido adecuadamente a través de este libro, es un entusiasta: «Sí». Con todo, deseamos dejar al lector con la sencilla, pero importante, verdad de que se necesita tiempo, compromiso y paciencia con uno mismo y con los demás para integrar con éxito la teoría y la experiencia. El práctico de la educación moral debe estar dispuesto a luchar con la complejidad.

Empezamos escribiendo este libro con la convicción de que necesitaríamos adoptar la perspectiva de nuestros lectores si queremos comunicar eficientemente la compleja filosofía, psicología y pedagogía de la obra de Kohlberg. Con esto en mente, hemos tratado de empezar un diálogo hipotético con ellos. Un problema que surge naturalmente si nos preocupamos con el qué y cómo aprendern los profesores es que no hemos discutido el impacto del mismo proceso en los alumnos. Vamos a tratar brevemente de tan importante tema.

¿Qué aprenden los alumnos?

Hay tres modos principales por los que los profesores pueden esperar a través del tiempo, facilitar el aprendizaje de los alumnos: 1) ampliar la conciencia moral; 2) desarrollar un razonamiento moral más adecuado, y 3) incidir en la conducta moral.

El aumentar la conciencia moral de los alumnos incluye el reconocer los derechos y exigencias de los demás, así como las propias responsabilidades y obligaciones hacia ellos. El identificar el conflicto sobre lo que es justo puede comenzar con el contenido del curriculum presentado por el profesor. Una conciencia moral más amplia tarde o temprano se extiende a la implicación en las reglas de clase y el trato con los demás y al conocimiento de temas morales en la escuela, familia, grupo de amigos, comunidad y sociedad total, y una simpatía mayor por los demás a medida que se ve la necesidad de considerar sus puntos de vista.

El segundo efecto de la educación moral en los alumnos es el desarrollo de un razonamiento ético más adecuado. En sentido lato esto implica técnicas de discusión

eficaces y una capacidad de pensar más crítica. Concretamente los debates morales del grupo requieren la práctica tanto de auto-expresión como de escuchar a los demás. El centro en el razonamiento añade las importantes nociones de elaborar, clarificar, modificar y diferenciar el pensamiento propio. Estas oportunidades pueden dar lugar al crecimiento del juicio moral de los alumnos. El proceso de toma de decisiones éticas también significa que, a través de la interpelación y el ser interpelados, la persuasión y el ser persuadidos, los estudiantes aprenden ciertamente a ser agentes de sus propias decisiones y moralidad.

El tercer efecto de la educación moral (que incide en la conducta), es el área más problemática y también la que interesa más a los profesores. Es importante repetir que el mismo comportamiento puede resultar de distintos modos de razonamiento sobre una acción concreta. Necesitamos tener cuidado de no igualar el comportamiento moral con una «mejor disciplina» o con el enfoque de hechos virtuosos que critica Kohlberg.

Más bien debemos mirar a los componentes morales de la conducta que estamos considerando: evidencia de igualdad, preocupación por los demás, cooperación, empatía, responsabilidad compartida, obligación mutua y participación democrática. El objetivo del cambio de conducta moral a través de la educación ética se debe considerar cuidadosamente a la luz de los estadios de razonamiento moral posibles dentro de las capacidades de pensamiento de los alumnos. ¿Cuál es la capacidad de éstos para tomar la perspectiva de sus compañeros?, ¿del profesor?, ¿de un grupo pequeño?, ¿de la clase en su totalidad?, ¿de la escuela como institución? El entender la capacidad de adoptar la perspectiva de los alumnos nos capacita para llegar al significado de sus acciones.

¿Por dónde empezaremos?

La tarea principal del libro ha sido articular una serie de pasos que consideramos necesarios para enteder el rol del educador moral. Reestablezcamos nuestra posición. Hemos emprendido la tarea de entrelazar tres temas principales en el núcleo de cada capítulo de este libro. Ciertamente el más básico es que los temas morales son parte de toda experiencia educativa —contenido, proceso y la naturaleza de la misma vida institucional— tanto si elegimos confrontar los asuntos como si no.

Un tema segundo fuertemente ligado al anterior, es que, una vez que decidimos abordar el terreno ético como parte de nuestra búsqueda en la clase, profundizamos en nuestra propia conciencia moral. Al detallar la teoría del desarrollo moral y su práctica, hemos puesto el énfasis (en los pasos del proceso) en facilitar el crecimiento moral en niños y adolescentes. Es igualmente importante el que estos pasos, reflejados en la organización cronológica de los capítulos del libro, representan la secuencia del desarrollo interno del profesor como educador moral.

Este proceso de cuestionamiento de temas éticos comienza con la captación de la importancia del diálogo socrático y los principios del desarrollo. Por esta razón, presentamos una exposición detallada de puntos teóricos en la primera parte del libro. La búsqueda del profesor progresa gradualmente hacia el dominio de estrategias de discusión, reconstruyendo el programa para incorporar temas morales y por fin

reconocer las implicaciones de compartir la responsabilidad y la autoridad en la construcción de una comunidad justa. La progresión refleja el desarrollo cronológico del propio pensamiento de Kohlberg como psicólogo y educador. Su obra completa todavía está en proceso como él mismo menciona en el Prólogo.

Al terminar el capítulo del enfoque de una «comunidad justa», el lector habrá notado que en la aplicación de Kohlberg a la práctica educativa, así como en su teoría de desarrollo por etapas, hay un impulso inherente hacia una mayor igualdad y responsabilidad compartida. Estaríamos de acuerdo en que la decisión de un profesor de hacerse educador moral dirigiendo debates de dilemas éticos se puede asemejar a abrir la caja de Pandora. Este es el riesgo de cualquier cuestionamiento filosófico. Con todo, sigue quedando a elección de cada profesor qué aspectos de la educación moral asumir. Nuestro respeto por la integridad y creatividad de los profesores es prioritario.

Esto nos trae al tercer tema importante de esta obra. Empezábamos con una visión escéptica del «fenómeno de caravana». Queremos cerrar nuestro escrito con una reiteración de esta postura, con el convencimiento de que el lector ahora se nos puede unir es este escepticismo. Creemos firmemente que el enfoque de Kohlberg no puede tener éxito si es adicional a todo lo demás que ocurre en el aula. Hemos tratado de describir el proceso de hacerse educador moral como un proceso integrativo, donde los objetivos educacionales del profesor y su estilo pedagógico y competencia pueden unirse de manera singular a los principios de la filosofía de la práctica educativa de Kohlberg.

Ciertamente, la teoría de la educación moral de Kohlberg no es un sistema rígido. Es cambiante y creciente, alimentada por la postura crítica de investigadores y prácticos que la cuestionan. La crítica implica un riesgo. Invitamos a nuestros lectores a participar en el riesgo de pasar de la teoría a la práctica con el mismo espíritu con que ellos piden a sus alumnos que se arriesguen en el diálogo. Esperamos que este libro sea el comienzo de ese esfuerzo.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, R. C.: *A moral education curriculum on prejudice*. Boston University, 1977.

ATKINS, V. S.: *High school students who teach: on approach to personal learning*. Harvard University, 1972.

BALTES, P. B. y GOULET, L. R.: *Lifespan developmental psychology*. Academic Press, Nueva York, 2.ª ed., 1973.

BARRY, K. B.: *Conducting moral discussions in the classroom*, en «Social Education», núm. 40, abril 1976, págs. 194-202.

BECK, C. M.; CRITTENDEN, B. S. y SULLIVAN, E. V.: *Moral education*, Newman Press, Nueva York, 1977.

BLATT, M.: *Studies on the effects of classroom discussion upon Children's moral development*. University of Chicago, 1970.

BLATT, M. y KOHLBERG, L.: *The effects of classroom moral discussion on children's levels of moral judgment*, en «Journal of Moral Education», núm. 4, 1974, pág. 147.

BLATT, M.; COLBY, A. y SPEICHER, B.: *Hypothetical dilemmas for use in moral discussions*. Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass., 1974.

BRESSLER, M.: *Kohlberg and the resolution of moral conflict*, en «New York University Education Quarterly», núm. 7, 1976, págs. 2-8.

BRUNER, J. S.: *Beyond the information given*. W. W. Norton, Nueva York, 1973.

— *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea, Madrid, 1977.

— *El proceso de la educación*. Uteha, México, 1963.

COLBY, A. y KOHLBERG, L.: *Cognitive development and social development: Relationships and implications*. Lawrence Erlbaum Associates, Nueva York, 1980.

DAMON, W.: *Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations*, en «Child Development», núm. 46, 1975, págs. 310-312.

DAMON, W.: *The social world of the child*. Jossey-Bass, San Francisco, 1977.

DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S.: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Narcea, Madrid, 1982.

DeMERSSEMAN, S. L.: *A developmental investigation of children's moral reasoning and behavior in hypothetical and preactical situtations*. University of California, Berkeley, 1976.

DISTEFANO, A. M.: *Adolescent moral reasoning after a curriculum in sexual and interpersonal dilemmas*. Boston University, 1977.

DOWELL, R. C.: *Adolescents as peer counselors: A program for psychological growth*. Harvard University, 1971.

DURKHEIM, E.: *Moral education*. Free Press, Nueva York, 1961.

EDWARDS, C.: *Societal complexity and moral development. A kenyan study*, en «Ethos», núm. 3, 1975, págs. 505-527.

ERIKSON, E. H.: *Identidad, juventud y crisis.* Paidós, Buenos Aires, 1969.
EZRAHY, S.: *The Yom Kippur war – A personal diary*, en «World View», núm. 17, 1974, pág. 13.

FENTON, E.: *Comparative political systems: An inquiry approach.* Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1973.
FENTON, E.; COLBY, A. y SPEICHER-DUBIN, B.: *Developing moral dilemmas for social studies classes.* Center for Moral Education, Harvard University, 1974.
FRANKENA, W. K.: *Etica.* Montaner y Simón, Barcelona, 1975.
FROMM, E.: *Man for himself.* Rinehart, Nueva York, 1955.

GALBRAITH, R. E. y JONES, T. M.: *Teaching strategies for moral dilemmas*, en «Social Education», núm. 39, enero 1975, págs. 16-22.
— *Moral reasoning.* Greenhaven Press, Anoka, Minn. 1976.
GIBBS, J.: *Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique*, en «Harvard Educational Review», núm. 47, 1977, pág. 50.
GILLIGAN, C.: *In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality*, en «Harvard Educational Review», núm. 49, 1977, págs. 481-517.
GINSBURG, H. y OPPER, S.: *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual.* Ediciones del Castillo, Madrid, 1977.
GOSLIN, D. A.: *Handbook of socialization theory and research.* Rand McNally, Chicago, 1969.
GRIMES, P. M.: *Teaching moral reasoning to eleven year olds and their mothers: A means of promoting moral development.* Boston University, 1974.

HANN, N.; SMITH, B. y BLOCK, J.: *Moral reasoning of young adults*, en «Journal of Personal and Social Psychology», núm. 10, 1968, págs. 183-201.
HENNESSY, Th.: *Values and moral development.* Paulist Press, Nueva York, 1976.
HERRNSTEIN, R. J.: *Psychology.* Little, Brown, Boston, 1975.
HERSH, R. H. y JOHNSON, M. J.: *Values and moral education in schools.* Schenectady City School District, State University of New York at Albany, 1977.
HICKEY, J.: *The effects of quided moral discussion upon youthful offenders level of moral judgment.* Boston University, 1972.
HOFFMAN, M. L. y HOFFMAN, L. W.: *Review of child development research.* Russell Sage Foundation, Nueva York, 1964.
HUNT, M. P. y METCALF, L. E.: *Teaching high school social studies.* Harper and Row, Nueva York, 1968.

IEPS: *Educación y valores. Sentido de la acción educativa en nuestro tiempo.* Narcea, Madrd, 1979.
— *Estudio y experiencias sobre educación en valores.* Narcea, Madrid, 1980.
INHELDER, B. y PIAGET, J.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Paidós, Buenos Aires, 1972.

JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas.* Marova, madrid, 1978.

KEASEY, C. B.: *The XXV Nebraska Symposium on motivation*, 1977.
KOHLBERG, L. y GILLIGAN, C.: *The adolescent as a philosopher*, en «Daedahes», núm. 100, 1971, pág. 1062.
KOHLBERG, L.: *The development of modes moral thinking and choice in the years ten to sixteen.* University of Chicago, 1958.
— *The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment*, en «Journal of Philosophy», núm. 40, 1973, pág. 639.
— *Moral development and behavior: Theory, research and social issues.* Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1976.
— *Collected papers on moral developmental and moral education.* Center for Moral Education, Harvard University, Cambridge, Mass., 1975.
KOHLBERG, L. y MAYER, R.: *Development as the aim of education*, en «Harvard Educational Review», núm. 42, 1972, págs. 449-496.

KOHLBERG, L.; COLBY, A.; FENTON, E.; SPEICHER-DUBIN, B. y LIEBERMAN, M.: *Collected papers on moral development and moral education.* Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass., 1975.
KREBS, R. y KOHLBERG, L.: *Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to teaching.* Harvard University, 1973.
KUHN, D. y otros: *The development of formal operations in logical and moral judgment*, en «Genetic Psychology Monographs», núm. 95, 1977, pág. 115.
KURTINES, W. y GREIF, E. B.: *The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach*, en «Psychological Bulletin», núm. 81, 1974, págs. 453-470.

LADENBURG, M. y T.: *Moral reasoning and social studies*, en «Theory into Practice», abril 1977, páginas 112-117.
— *Cognitive development and moral reasoning in the teaching of History*, en «History Teacher», marzo 1977, pág. 187.
LEIF, J. y JUIF, P.: *Textos de psicología del niño y del adolescente.* Narcea, Madrid, 2.ª ed. 1979.
LEWIN, K.: *Resolving social conflicts.* Harper and Bros, Nueva York, 1948.
LICKONA, T.: *Creating the just community with children*, en «Theory into Practice», núm. 16, abril 1977, págs. 97-98.
— *Moral development and behavior.* Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1976.

MACKIE, P.: *Teaching counseling skills project.* Harvard University Graduate School of Education, Center for Moral Education, 1976.
MILLER, J. P.: *Schooling and self-alienation: A conceptual view*, en «Journal of Educational Thought», núm. 7, 1973, págs. 105-120.
MISCHEL, T.: *Cognitive development and epistemology.* Academic Press, Nueva York, 1971.
MOSHER, R.: *Theory and practice: A new E.R.A.*, en «Theory into Practice», núm. 16, 1977, págs. 81-88.
MUSSEN, P. H.: *Carmichael's manual of child psychology*, John Wiley, Nueva York, 1970.

OVERLEY, N.: *Unstudied Curriculum.* Association for the supervision and Curriculum Department, Washington, 1970.

PAOLITTO, D. P.: *Role-taking opportunities for early adolescents: A program in moral education.* Boston University, 1975.
PETERS, R. S.: *A reply to Kohlberg*, en «Phi Delta Kappan», núm. 56, 1975, pág. 78.
PIAGET, J.: *El juicio moral en el niño.* Beltrán, Madrid, 1935.
— *El criterio moral en el niño.* Morata, Madrid, 1975.
— *Seis estudios de psicología.* Barral, Barcelona, 1978.
— *La representación del mundo en el niño.* Morata, Madrid, 1973.
— *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Aguilar, Madrid, 1969.

RATHS, E.; HARMIN, M. y SIMON, S.: *El sentido de los valores en la enseñanza.* Biblioteca de Clásicos Modernos de Educación, México, 1967.
RAWLS, J.: *A theory of justice.* Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.
REIMER, J.: *A study in the moral development of Kibbutz adolescents.* Harvard University, 1977.
REST, J.; TURIEL, E. y KOHLBERG, L.: *Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments*, en «Journal of Personality», núm. 37, 1968, págs. 225-252.
RIESMAN, D.: *La muchedumbre solitaria.* Paidós, Buenos Aires, 1964.

SCHARF, P.: *Readings in moral education.* Winston Press, Minneapolis, 1978.
SELMAN, R. L.: *Taking another's perspective: Role taking development in early chikhood*, en «Child Development», núm. 42, 1971, págs. 1721-1734.
SELMAN, R. L. y LIEBERMAN, M.: *Moral education in the Primary Grades: An evaluation of a developmental curriculum*, en «Journal of Educational Psychology», núm. 67, 1975.
SIMPSON, E. L.: *Moral development research: A case of scientific cultural bias*, en «Human Development», núm. 17, 1974, págs. 505-527.
SIMON, S. B.; HOWE, L. W. y KIRSCHENBAUM, H.: *Clarificación de valores; manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos.* Avante, México, 1977.

STEWART, J. S.: *Clarifying values clarification: A critique*, en «Phi, Delta, Kappan», núm. 56, 1975, págs. 684-688.
STRIKE, K. A. y EGAN, K.: *Etica y política educativa*. Narcea, Madrid, 1981.
SULLIVAN, P. J.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents*. Boston University, 1975.

TANNER, J. M. e INHELDER, B.: *Desarrollo infantil*. Morata, Madrid, 1970.
TURIEL, E.: *An experimental tests of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments*, en «Journal of Personality and Social Psychology», núm. 3, 1966, págs. 611-618.
— *Conflict and transition in adolescent moral development*, en «Child Development», núm. 45, 1974, págs. 14-29.
TURIEL, E.; EDWARDS, C. P. y KOHLBERG, L.: *Moral development in Turkish children, adolescents and young adults*, en «Journal of Croos Cultural Psychology», 1980.

WADSWORTH, B. J.: *Piaget's theory of cognitive development*. Davic McKay, Nueva York, 1971.
WASSERMAN, E. R.: *The development of an alternative high school based on Kohlberg's just community approach to education*. Boston University School of Education, 1977.
— *«Implementing Kohlberg's just community concept» in an alternative high school*, en «Social Education», núm. 16, 1976, págs. 203-207.
WHITE, Ch.; BUSHNELL, N. y REGNEMER, J. L.: *Moral development in Bahamian school children: A three year examination of Kohlberg's stages of moral development*, en «Developmental Psychology», núm. 14, 1978, págs. 58-65.

INDICE DE AUTORES

INDICE TEMATICO

GOA UNIVERSITY LIBRARY
TALEIGAO - GOA
Donation ACC No. 150
Name of Donor S.V
Amonkar.

GOA UNIVERSITY
LIBRARY
GOA